



Уральский
федеральный
университет

имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина

Уральский гуманитарный
институт

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы VI Международной
научно-практической конференции
3 марта 2017 года

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Уральский гуманитарный институт
Департамент лингвистики
Кафедра иностранных языков и перевода

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Материалы VI Международной
научно-практической конференции
3 марта 2017 года*

г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2017

УДК 81(063)
ББК Ш12я43
И683

Редакционная коллегия:
Л. И. Корнеева (отв. ред.), О. В. Обвинцева, О. В. Томберг

Иностранные языки и литература в международном
И683 образовательном пространстве : материалы VI Междунар.
науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 3 марта 2017 г. / [отв. ред.
Л. И. Корнеева] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал.
федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. — 291 с.

ISBN 978-5-7996-2243-5

В сборнике представлены материалы научно-практической конференции, в которых рассматриваются актуальные проблемы педагогики, методики преподавания иностранных языков, лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации.

Издание предназначено для научных и педагогических работников образовательных учреждений, аспирантов, магистрантов и всех, интересующихся вопросами преподавания иностранных языков, лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации.

УДК 81(063)
ББК Ш12я43

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Андриевских С. С., Дроздова И. Б.</i> Иностранный язык как средство формирования межкультурной коммуникации	7
<i>Анчугова О. В.</i> Стратегии выбора лексики при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах	12
<i>Арпентьева М. Р.</i> Обучение пониманию как актуальная проблема современной лингводидактики	16
<i>Арутюнян Е. А., Бредихина И. А.</i> Самостоятельная работа студентов языковых направлений подготовки при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности ..	25
<i>Бредихина И. А., Бабицкая Е. В.</i> Использование электронного учебного глоссария как средство развития познавательной самостоятельности при обучении студентов лексической стороне речи	30
<i>Генчева Ю. Х.</i> Об автономном обучении межкультурной осведомленности. Практические выводы из анализа реальной обстановки на занятиях, проводящихся на английском языке	35
<i>Даминова Ю. Р.</i> Особенности преподавания пассивного залога студентам промежуточного этапа обучения английскому языку	44
<i>Дате М., Белозерова А. А.</i> Какие межкультурные компетенции необходимо целенаправленно развивать на занятиях по иностранному языку	49
<i>Долганова О. Б.</i> Из опыта обучения иностранных студентов в российских вузах	61
<i>Дымова Е. Е.</i> Проектная деятельность в формировании профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Гостиничное дело»	66
<i>Калинина Е. Э.</i> Образовательные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку	71
<i>Корнеева Л. И.</i> Межкультурная иноязычная коммуникация в контексте международной образовательной деятельности	76
<i>Куприна Т. В.</i> Адаптация преподавательской деятельности в контексте межкультурной образовательной среды	80
<i>Ма Ж.</i> Исторический анализ исследования межкультурной коммуникации в обучении китайскому языку как иностранному в Китае	85
<i>Мамаева И. И.</i> Кросскультурная коммуникация в практике работы международной благотворительной организации	91
<i>Музафарова А. Д.</i> Английские фразовые глаголы в контексте методики обучения иностранным языкам	97
<i>Овешкова А. Н.</i> Академическое письмо для бакалавров: опыт преподавания	106
<i>Ольшванг О. Ю.</i> К вопросу об использовании технологии «перевернутый класс» на занятиях по латинскому языку в вузе	110
<i>Пузанова Е. Д.</i> Ознакомление учащегося с понятием внутренней формы слова, а также с внутренней формой отдельных слов для частичной или полной коррекции дизорфографии	117
<i>Сдобников В. В.</i> Подготовка переводчиков в свете новой переводоведческой парадигмы ..	121
<i>Сергеева Л. В.</i> Влияние национальной культуры на успешность адаптации иностранных студентов	127

<i>Скопова Л. В., Соколова О. Л.</i> Из опыта организации студенческой научной деятельности на иностранном языке с использованием активных методов обучения	131
<i>Терехова Н. Ю.</i> Актуальные вопросы преподавания английского языка в неязыковом вузе	136
<i>Фортеса Фернандес Р. Ф.</i> Системный выбор в построении академической лексики	140

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Абаева Е. С.</i> Перевод отрывков с юмористическим эффектом в контексте современной практической деятельности	150
<i>Божко Е. М.</i> Топонимическое пространство муниципального образования «Большой Екатеринбург» как объект лингвострановедческого исследования	155
<i>Волкова Т. А.</i> Дискурсивно-коммуникативный подход к переводу: определение доминанты перевода	163
<i>Гришина Е. В., Шевелева В. В.</i> Структура и функции профессионального подязыка сотрудников системы МЧС	168
<i>Дронова О. А.</i> Человек и техника в литературе «новой деловитости»	176
<i>Дубинин С. И.</i> Дискурсивные практики «армейцев нации» (на материале двуязычных словарей для вермахта).....	180
<i>Зарифуллина Д. П., Томберг О. В.</i> Искусственные языки — эсперанто, токипона и на'ви: способы и цели создания.....	185
<i>Золотарева Н. В.</i> Эвфемизмы в экономическом и политическом дискурсе	195
<i>Ивукина Е. С.</i> Постмодернизм как парадигма современного литературоведения.....	199
<i>Киндлер Е. А.</i> Репрезентация учения Ф. Ницше о сверхчеловеке в русских переводах	204
<i>Киндлер Е. А. Ф.</i> Ницше и актуальные проблемы лингвистики	212
<i>Кинсэд Шерри.</i> Человек vs автоматизированные системы перевода: за и против	217
<i>Кожухова И. В., Кошкарлова Н. Н.</i> Языковая личность М. Захаровой (на материале социальной сети Фейсбук).....	222
<i>Колотинина Е. В.</i> Инаугурационная речь. Стилистический аспект (на примере инаугурационной речи Дональда Трампа).....	226
<i>Кушнерук С. Л.</i> Текстовые миры как репрезентационные структуры в дискурсе коммерческой рекламы.....	230
<i>Макарова Е. Н.</i> Фокус английской фразы и лингвистические средства его маркировки	235
<i>Мезенцева Т. А.</i> Фразеологизмы со значением эмоций в художественном тексте в вариантах оригинала и перевода	240
<i>Милостивая А. И.</i> К вопросу о локализации коммуникативной интенции в газетном нарративе	244
<i>Паздникова Ю. А., Обвинцева О. В.</i> Современные информационные технологии как источник неологизмов английского языка.....	248
<i>Первухина И. В.</i> Перевод экономических текстов: переводчик как соавтор.....	255
<i>Соснина Н. Г.</i> Специфические особенности научной терминологии (на примере социокультурного сервиса)	260
<i>Стихина И. А.</i> Вторая мировая война и процессы демифологизации в швейцарской немецкоязычной литературе XX века	264
<i>Томберг О. В.</i> Специфика актуализации концепта «родство» в пространстве художественных образов англосаксонского эпоса «Беовульф»	269
<i>Хромовских А. В., Кондрашова Е. В.</i> Адаптация детской иностранной художественной литературы с точки зрения психолингвистического аспекта перевода	275
Сведения об авторах	281

CONTENTS

METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES, TRANSLATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

<i>Andrievskikh S. S., Drozdova I. B.</i> Foreign Languages as a Means of Cross-Cultural Communication Development	7
<i>Anchugova O. V.</i> Strategies of Vocabulary Selection at Language Teaching at Nonlinguistic Departments	12
<i>Arpentieva M. R.</i> Learning to Understand How the Actual Problem of Modern Didactics	16
<i>Arutyunyan E. A., Bredikhina I. A.</i> The Independent Work of Future Linguists When Teaching Foreign Dialogue Speech	25
<i>Bredikhina I. A., Babitskaya E. V.</i> Electronic Educational Glossary as an Instrument for Developing Cognitive Self-Sufficiency in Teaching Vocabulary	30
<i>Gencheva Yu. H.</i> On the Autonomous Learning of Intercultural Awareness. Practical Insights from the English Language Classroom	34
<i>Daminova Yu. R.</i> Helping Intermediate Level Learners Refine and Extend Their Use of Passives	44
<i>Date M., Belozeroва A. A.</i> What Intercultural Competences Need to Be Developed Purposefully in the Foreign Language Classes	49
<i>Dolganova O. B.</i> The Experience of Teaching Foreign Students in Russian Universities	61
<i>Dymova E. E.</i> Project Work in Vocationally-Orientated Foreign Language Communicative Competence Formation of Hotel Business Students	66
<i>Kalinina E. Y.</i> Educational Internet Resources in Teaching Foreign Language	71
<i>Korneeva L. I.</i> Intercultural Communication Within International Educational Activity	76
<i>Kuprina T. V.</i> Adaptation of Lecturers' Activities in Intercultural Academic Context	80
<i>Ma Zh.</i> Historical Analysis of Research on Intercultural Communication in Teaching Chinese as a Foreign Language in China	85
<i>Mamaeva I. I.</i> Cross-Cultural Communication in the Practice of International Charity Organisation	91
<i>Muzafarova A. D.</i> English Multi-Word Verbs in the Context of Foreign Language Teaching and Learning	97
<i>Oveshkova A. N.</i> Academic Writing for Undergraduates: Teaching Experience	106
<i>Olshvang O. Yu.</i> On the Use of the Flipped Classroom Approach at the Latin Lessons at the University	110
<i>Puzanova E. D.</i> Explaining of the Concept of Word's Inner Form, as Well as Inner Forms of Specific Words to a Student for Partial or Full Correction of Dysorthography	117
<i>Sdobnikov V. V.</i> Training Translators in Light of a New Translation Studies Paradigm	121
<i>Sergeeva L. V.</i> Impact of National Culture on Successful Adaptation of Foreign Students	127
<i>Skopova L. V., Sokolova O. L.</i> From Experience of Organizing Student Research Activities in a Foreign Language with the Use of Active Teaching Methods	131
<i>Terekhova N. Yu.</i> Topical Issues of English Language Teaching in Non-Linguistic University	136
<i>Forteza Fernandez R. F.</i> Systemic Choices in the Construction of Academic Vocabulary	140

TOPICAL ISSUES OF LINGUISTICS, TRANSLATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

<i>Abaeva E. S.</i> Translation of Extracts with Humorous Effect from the Perspective of Present-Day Practice	150
<i>Bozhko E. M.</i> Toponymic Space of “Greater Ekaterinburg” Municipality as an Object of Linguistic and Cultural Research	155
<i>Volkova T. A.</i> Discursive-Communicative Approach to Translation: Translation Dominant	164
<i>Grishina E. V., Sheveleva V. V.</i> Structure and Functions of Professional Sublanguage of Employees of System of the Ministry of Emergency Situations	168
<i>Dronova O. A.</i> Man and Technik in the Literature of “New Objectivity”	176
<i>Doubinin S. I.</i> Discursive Practices of “Nation Soldiers” (on the Material of Bilingual Dictionaries for the Wehrmacht)	180
<i>Zarifullina D. P., Tomberg O. V.</i> Artificial Languages — Esperanto, Toki Pona and Na’vi: the Methods and Purposes of Creation	185
<i>Zolotareva N. V.</i> Euphemisms in Economic and Political Discourse	195
<i>Ivukina E. S.</i> Postmodernism as Paradigm of Contemporary Literature Studies	199
<i>Kindler E. A.</i> Representation of Exercise F. Nietzsche’s Overman in the Russian Translations	204
<i>Kindler E. A.</i> F. Nietzsche and Actual Problems of Linguistics	212
<i>Kincaid Sherrie.</i> Human Versus Machine Translation in Business	217
<i>Kozhukhova I. V., Koshkarova N. N. M.</i> Zakharova’s Language Personality (on the Material of the Social Network Facebook)	222
<i>Kolotnina E. V.</i> Inaugural Address. Stylistic Aspect (Based on Inaugural Address of Donald Trump)	226
<i>Kushneruk S. L.</i> Text-Worlds as Representational Structures in Commercial Advertising Discourse	230
<i>Makarova E. N.</i> Focus of the English Utterance and Linguistic Ways of Its Marking	235
<i>Mezentseva T. A.</i> Phraseological Units with the Meaning of Emotions in the Work of Fiction in Variants of the Original and the Translation	240
<i>Milostivaya A. I.</i> Towards the Localization of the Communicative Intention in the Newspaper Narrative	244
<i>Pazdnikova Yu. A., Obvintseva O. V.</i> Modern Information Technologies as a Source of Neologisms in the English Language	248
<i>Pervukhina I. V.</i> Translating Economic Texts: the Transaltor as Co-Author	255
<i>Sosnina N. G.</i> Specific Features of Research Terminology (in Terms of Social and Cultural Service)	260
<i>Stikhina I. A.</i> The Second World War and Demythologization Processes in Swiss German-Speaking Literature of the 20 th Century	264
<i>Tomberg O. V.</i> Peculiarities of Actualization of the Concept “Kinship” in Introducing Artistic Images in Anglo-Saxon Epic Poem “Beowulf”	269
<i>Khromovskyykh A. V., Kondrashova E. V.</i> Adaptation of Children’s Foreign Fiction from the Point of View of Psycholinguistic Aspect of the Translation	275
Сведения об авторах	281

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С. С. Андриевских

И. Б. Дроздова

Уральский государственный экономический университет

Иностранный язык как средство формирования межкультурной коммуникации

Аннотация. Современный специалист без сомнения должен обладать определенными знаниями и навыками в области межкультурной коммуникации. Задача преподавателя иностранного языка — помочь сформировать данную компетенцию. В статье приводятся результаты исследования студентов о необходимости овладения кросскультурной компетенцией для будущей деятельности.

Ключевые слова: кросскультурная компетенция, межкультурная коммуникация, различия культур, преподаватель иностранного языка.

S. S. Andrievskikh

I. B. Drozdova

Ural State University of Economics

Foreign Languages as a Means of Cross-Cultural Communication Development

Abstract. A modern professional employee should possess certain knowledge and skills in cross-cultural communication sphere. The aim of a foreign language teacher is to help students develop this competence. The article provides the results of students' survey on the importance of this competence for their future work.

Key words: cross-cultural competence, cross-cultural communication, cultural diversity, a foreign language teacher.

Сегодня очевидно, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватывает все сферы общественной жизни. С одной стороны, мир объединяется на основе экономической, технологической, информационной интеграции. С другой стороны, усиливаются процессы, ведущие к росту культурного самосознания и культурной самоидентификации. Национальные и культурные особенности не только присутствуют, но и существенно влияют как на экономическую систему, так и на все аспекты жизнедеятельности государств и народов [1, с. 42–43].

Взаимозависимость культур проявляется на всех уровнях жизнедеятельности человечества, в том числе в сфере экономики и бизнеса. Современный специалист без сомнения должен обладать определенными знаниями и навыками в области межкультурной коммуникации, поскольку ему предстоит работать в тесном контакте с людьми разных национальностей в мировом пространстве XXI в. Он должен понимать этих людей, общаться с ними, сотрудничать на разных уровнях и в разных сферах. Если коммуникация или общение — это процесс обмена информацией посредством вербальных и невербальных методов, то межкультурная коммуникация — это коммуникация между людьми из разных культур; это коммуникация, которая подвержена влиянию различных культурных ценностей, отношений и представлений.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы показать возможность и необходимость формирования компетенции в области межкультурной коммуникации (МКК) на практических занятиях по иностранному языку. Для достижения взаимопонимания участникам процесса коммуникации недостаточно лишь владеть единым языком общения, например, английским, нужно также учитывать различия между культурами, представлениями о мире и человеческих ценностях, идеологиями и религиями. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значение слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Таким образом, следует глубже изучать традиции и стремиться преодолеть барьеры своей национальной культуры с целью создания синергетического эффекта в международной деятельности [2, с. 12].

На практических занятиях иностранного языка у нас есть возможность знакомить студентов как с культурой стран изучаемого языка, так и других стран, рассмотреть отдельные случаи МКК на основе изучаемых текстов. Основоположник межкультурной коммуникации Э. Холл подразумевал под ее преподаванием межкультурное обучение, основывающееся на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, возникающих при непосредственных контактах с носителями других культур [3, с. 16–17].

Одному из авторов данной статьи представилась возможность поработать преподавателем английского языка в одном из университетов Китая и пришлось на себе испытать трудности проживания в другой стране с совершенно отличной от нас культурой. Согласно проведенному опросу иностранцев, проживающих в Китае, им сложнее всего было адаптироваться к следующим моментам китайской культуры и менталитета: к отсутствию информации в полном объеме, к негласному принятию решений без последующего их разъяснения, к ограниченному личному пространству человека, к методам обучения в учебных заведениях, основанных преимущественно на заучивании теорий и фактов, а также к переполненному общественному транспорту и курению в общественных местах. Хотелось бы поподробнее остановиться на особенностях культуры китайских студентов.

На занятиях студенты не привыкли активно участвовать в учебном процессе, предпочитая пассивное восприятие информации с последующим заучиванием этой информации. В большинстве случаев они отказывались высказывать свое мнение перед классом, боясь сделать ошибку и «потерять лицо». Желание студентов быть вежливыми и скромными для представителей других наций воспринималось как незаинтересованность или неискренность.

Иностранцы и иностранные преподаватели в частности не испытывали бы многих проблем в общении, если бы они заранее получили представление о фундаментальных ценностях китайской нации, которые значительно отличаются, например, от американских. Для китайской культуры характерны такие ценности, как коллективизм, зависимость от решения семьи, сотрудничество, терпеливость, фатализм, направленность на прошлое, в то время как для американской культуры — это индивидуализм, независимость и самостоятельность, конкуренция, материальное благосостояние, контроль над своей

судьбой, стремление к переменам и направленность на будущее. Мы видим, что успешная деятельность возможна только в том случае, если мы учитываем нормы культуры и поведения людей, с которыми приходится сотрудничать, когда мы знаем, что означает тот или иной поступок, эмоция или ее отсутствие, что является важным или недопустимым при общении.

Авторами статьи было проведено исследование среди студентов первого и второго курсов дневного и заочного отделений о необходимости овладения кросскультурной компетенцией для их будущей деятельности. Мы опросили более ста студентов. Почти 90 % студентов хотели бы поехать за границу, в частности в США. Причем более половины студентов предпочитает путешествовать индивидуально, около 20 % с группой и столько же готовы поработать за рубежом. На вопрос, как они оценивают свой уровень владения языком, только 30 % студентов считают свой уровень достаточным для туристической поездки и работы. Остальные студенты не уверены в своих знаниях. Но большая часть студентов считает, что сможет повысить свой уровень в дальнейшем. Практически все студенты отмечают наличие различий в культурах стран, с одной стороны, но, с другой стороны, желание изучать национальные особенности, традиции и обычаи других культур было только у 60 % студентов. Думается, что этот показатель, прежде всего, говорит об отсутствии опыта и недооценке важности проблемы. В силу своего возраста многие студенты не имели возможности приобрести опыт делового общения с представителями других культур, практически столкнуться с проблемами непонимания и поведения, которое не соответствует рамкам нашей культуры. Отсюда вытекает, что одна из задач преподавателей иностранных языков — донести важность данной проблемы до студентов.

Где и каким образом можно приобрести практический опыт уже в студенческие годы? Студенты имеют возможность принимать участие в научно-практических конференциях, участвовать в организации крупных международных мероприятий (так, например, большая группа студентов нашего университета участвовала в проведении Олимпийских игр в Сочи). Большое значение имеет и программа «Work and Travel», которая, с одной стороны, помогает совершенствовать свои навыки в языке, а с другой стороны, дает возможность познакомиться с другими культурами, их нормами поведения, стилем жизни, представлениями о мире.

Сегодня все учебные пособия по иностранным языкам, которые были изданы преподавателями кафедры, включают разделы, связанные с кросскультурными коммуникациями. В разделах представлены тексты с примерами особенностей и различий, существующих в разных культурах.

Без сомнения, ограниченное количество часов по иностранному языку не позволяет глубоко изучать особенности различных культур. Однако анализ конкретных примеров позволяет формировать кросскультурную компетенцию, которая поможет избежать ошибок в процессе общения с представителями других культур.

Кросскультурные коммуникации являются темой для рефератов на первом и втором курсах. Темы для изучения охватывают широкий диапазон культурологических вопросов, начиная с различных форм приветствия и обращения, вербальных и невербальных форм общения, различий в проявлении эмоций в разных культурах, взаимоотношения между различными социальными слоями общества (руководитель — подчиненный, старый — молодой и т. д.). Отличия в системах моральных ценностей и многие другие вопросы помогают будущим специалистам обращать внимание на важность данных проблем для успешной деятельности.

Многочисленные исследования вопроса взаимодействия культур свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется этнической культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов и их культурными ценностями. Иностранный язык способствует не только расширению филологической компетенции, но и общего кругозора, широкой эрудиции личности, возможности карьерного роста, приобщает к ценностям культуры страны изучаемого языка. В связи с этим коренным образом изменился статус учебного предмета «иностранный язык».

ЛИТЕРАТУРА

1. Паперная Н. В. Формирование кросскультурной и межкультурной коммуникации преподавателя иностранного языка. Армавир : РИЦ АГПУ, 2008. Ч. 3. С. 42–43.

2. Скопова Л. В. Особенности межкультурной коммуникации в деловых переговорах // Перевод и сопоставительная лингвистика (УрГИ). 2013. Вып. 9. С. 87–92.
3. Hall E. T. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press, 1990. P. 16–17.

О. В. Анчугова

Уральский федеральный университет

Стратегии выбора лексики при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах

Аннотация. Формирование лексического навыка у студентов неязыковых факультетов включает в себя определенные трудности, но, в свою очередь, обладает большим потенциалом, поскольку развитие информационно-коммуникационных технологий влечет за собой их активное внедрение во многие области знаний. Следовательно, вопрос о стратегиях выбора лексики для активного использования магистрантами представляет интерес для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: лексический навык, выбор лексики, обучение магистрантов.

O. V. Anchugova

Ural Federal University

Strategies of Vocabulary Selection at Language Teaching at Nonlinguistic Departments

Abstract. Lexical skills formation of nonlinguistic students includes some difficulties but provides great potential since the development of information and communication technologies entails their active implementation in many disciplines. Therefore, the question of vocabulary selection strategies for active use by undergraduates is essentially important for all participants of the educational process.

Key words: lexical skills, vocabulary selection, undergraduates teaching.

Изучить полностью все слова иностранного языка, относящиеся к определенной тематике, определенно невозможно, однако необходимо уметь выделять такие слова, знание перевода которых является

существенным. В системе языковых средств лексика является важным компонентом речевой деятельности: аудирования, чтения, письма и говорения, поэтому вопросы эффективного формирования лексических навыков являются актуальными для каждого преподавателя. При обучении иностранному языку необходимо уделять особое внимание отбору лексики студентов старших курсов, когда расширяются междисциплинарные связи и иностранный язык выступает как средство получения знаний по профильным дисциплинам.

Лексика представляет собой совокупность слов языка, которые знает отдельный индивид или группа людей, поэтому чем шире и разнообразнее словарный запас человека, тем продуктивнее он его использует. Так, при обучении иностранному языку студентов-магистрантов ориентируют на научные тексты по профильным предметам с дальнейшим расширением поля деятельности, которое включает в себя написание научных статей и выступление на международных конференциях на иностранном языке. Соответственно, вслед за С. Ф. Шатиловым и Е. И. Пасовым мы не считаем лексический навык элементарным, а оцениваем его сформированность, опираясь на определение В. А. Бухбиндера, как способность сочетать лексические единицы друг с другом и способность включать элементы речевых образцов в речь [1].

Для достижения поставленных перед магистрантами задач все компоненты речевой деятельности должны опираться на тщательно отобранный лексический материал, которым студенты могут свободно оперировать, что подразумевает под собой сформированный лексический навык. Основными характеристиками сформированного лексического навыка являются устойчивость, самостоятельность и автоматизированность, для достижения которых у студентов необходимо выработать алгоритм работы с лексикой по конкретным этапам.

В нашей работе мы опираемся на традиционный подход к формированию лексического навыка, включающий 3 этапа: ознакомление, тренировку и речевую практику. Первый этап — этап ознакомления с лексикой при обучении магистрантов проходит в основном индивидуально, в ходе работы с научными текстами студентами выделяются новые незнакомые слова. На этом этапе задачей преподавателя является помощь в формировании строгого списка слов для последующей с ними работы — тренировки и практики. Особо стоит отметить сокращение объема слов за счет применения тех или иных принципов

выбора лексики (*принцип словообразовательной ценности* — Given this, a *brief* discussion of 3D printing is also provided to add context in this area — *прилагательное*, In order to appreciate the importance of numerical control of machines, let's *briefly* review how a process such as machining has been carried out traditionally — *наречие*), выделения интернациональных слов (One of the stochastic variables is termed the “weight”, and its magnitude is related to the importance of the stochastic trajectory — *магнитуда, величина*), исключения аббревиатур и имен собственных, которые в общем списке отвлекают внимание, но не несут практической пользы. Тренировка и практика лексики, а также результаты всей последующей работы напрямую зависят от эффективной работы на этапе ознакомления. Следовательно, необходимо выделять критерии отбора слов на основании имеющихся принципов отбора лексики, учитывая их дальнейшее применения студентами в активном словаре для выражения своих мыслей [2].

В нашем исследовании мы учитываем *принцип частотности* — употребительности и распространенности слова, например, существительное *approach* встречается в среднем 8 раз (минимальное количество 1 раз в статье, максимальное — 17) в каждой из 10 статей, которые были выбраны магистрантами в рамках своего научного исследования.

Особое место занимает *принцип тематической ценности* — насколько слово необходимо для общей работы с иностранным языком на занятиях, особенно в рамках обучения на неязыковых факультетах. Так, на радиотехнических специальностях большая часть лексики по теме заимствована, и многие ключевые слова студентами не переводятся: *frame* — *фрейм* (рамка или кадр в зависимости от контекста). Однако для эффективной работы и использования иностранного языка студентам требуются такие слова, как: *estimate* — оценивать, *process* — обрабатывать, *provide* — обеспечивать.

Слова, удовлетворяющие *принципу широкой сочетаемости*, также являются более предпочтительными, так как с их помощью можно передавать более разнообразное содержание материала.

Принцип словообразовательной ценности при обучении иностранному языку предоставляет большие возможности освоения лексики студентами неязыковых факультетов, поскольку применяет математические формулировки вместо объяснительных конструкций и определений новых слов.

Например:

- существительное + суффикс = прилагательное
access + ible = accessible
- существительное с отрицательным значением — окончание
= прилагательное с отрицательным значением
uncertainty — ty = uncertain
- прилагательное с отрицательным значением — отрицательный пре-
фикс = прилагательное с положительным значением
uncertain — un = certain

Таким образом, на первом этапе ознакомления с новой лексикой необходимо применять две стратегии выбора: при применении первой, мягкой стратегии к списку новых слов студентов — фильтруются слова, которые не расширяют словарный запас и являются легкими для понимания (интернациональные слова), однокоренные слова (достаточно оставить один пример для дальнейшего разбора), а также аббревиатуры и имена собственные, которые будут меняться в зависимости от смены темы, а соответственно, не оправдают затраченные на их изучение усилия. Применение второй, жесткой стратегии должно согласовываться с принципами отбора лексики, удовлетворять предъявляемым требованиям. В то же время следует отметить, что лексика, не прошедшая отбор на втором этапе, может и должна использоваться в качестве пассивного словарного запаса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В. А. Развитие лексических навыков устной речи // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. К., 1980. С. 14–31.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

М. Р. Арпентьева

Калужский государственный университет

Обучение пониманию как актуальная проблема современной лингводидактики

Аннотация. Основная причина возникновения ситуаций непонимания — неполнота, несистемность или «разрыв в знаниях». Эти ситуации делятся на три основных группы: неправильная интерпретация читаемого текста, неправильный перевод текста с одного языка на другой и нарушенная конкретная ситуация общения — нескладывающийся диалог. Понимание обеспечивает устранение разрыва в знаниях учеников и учителей как партнеров по общению. Большинство учеников в обычной средней и высшей школах пассивно и незаинтересованно. Они не умеют видеть текст как часть контекста, не умеют задавать и отвечать на вопросы, не способны выделить существенное и отличить существенное от «выпуклого», склонны пропускать сигналы и непонятное вместо того, чтобы активно их исследовать. Трудностей и пробелов в понимании учениками часто больше, чем успехов и достижений. Существуют области учебного труда, в которых испытываемые учеником трудности выступают для наблюдателя наиболее очевидно: это пересказ прочитанного, ответ ученика на вопросы, задаваемые учеником. Наблюдая за тем, как ученик реализует эти задачи, студент сможет выявить трудности понимания, свойственные конкретному ученику, и выдвинуть и проверить гипотезу относительно характера этих трудностей и успехов. После этого студент может наметить план развивающей или коррекционной работы с одаренным или отстающим по тем или иным причинам учеником, отрефлексировать собственные успехи и затруднения, а также затруднения или успехи преподавателей во взаимодействии с учениками и в развитии понимания учащихся.

Ключевые слова: перевод, текст, диалог, понимание, студент.

M. R. Arpentieva

Kaluga State University

Learning to Understand How the Actual Problem of Modern Didactics

Abstract. The main reason for the occurrence of situations of confusion, incompleteness, fragmentation, or «the knowledge gap». These situations are divided into three main groups: a wrong interpretation of the read text, wrong translation of text

© Арпентьева М. Р., 2017

from one language to another, and violated the specific situation of communication — rigid dialogue. Understanding provides the gap in knowledge of pupils and teachers as partners in communication. The majority of students in regular middle and high schools is passive and disinterested. They can't see the text as part of the context, do not know how to ask and answer questions, not able to identify the significant and distinguish the essential from the «convex», prone to missed signals and unclear, instead of actively explore. Difficulties and gaps in understanding the students of educational material is often greater than success and achievements. There are areas of educational work, in which the test student difficulties are for the observer the most obvious: this is a retelling of reading, student response to questions asked by the student. Watching as the learner implements these tasks, the student will be able to identify difficulties of understanding inherent in the individual student and to propose and test a hypothesis regarding the nature of these difficulties and success. After the diagnosis the student can plan developmental or remedial work with gifted or lagging behind for one reason or another pupil. He can to reflect on their own successes and difficulties, and the difficulties or successes of teachers in interaction with students and in the development of the students understanding.

Key words: interpretation, text, translation, dialogue, understanding, student.

В процессе изучения иностранного языка ведущим аспектом становится понимание: развитие понимания себя и понимания окружающего мира на своем и родном языке в процессе чтения и диалога. Особенно ярко это проявляется в процессах чтения и слушания, задавания вопросов и ответов на вопросы [15]. Общим механизмом развертывания учебной, профессиональной и иной деятельности является механизм ее смысловой организации, что означает включение в деятельность и опыта, и самого субъекта как целостной личности [16]. Понимание формируется в деятельности, в диалоге, по мере того, как субъект порождает операциональный смысл происходящего усваиваемых знаний и умений. Осмысливая знания, человек формирует не только представления об его объективном содержании, но и формирует операциональный смысл реальности, т. е. познавательное отношение к содержанию понимаемого, проявляющееся в характере его преобразований. Существенный для процесса решения задач опыт может повышать и снижать эффективность их решения, может оказывать постоянное влияние на выбор способов при кодировании новых знаний и на степень обобщенности кодирования [22–24]. Ряд исследователей определяет понимание как стратегический процесс (лишенный определенной структуры

и не имеющий определенных правил): понимание эмерджентно, финитивно, градуально, оно осуществляется в оперативном режиме, часто происходит в условиях неполной информации, в нем используются данные, относящиеся к различным уровням организации дискурса и коммуникативного контекста, определяясь целями и представлениями отдельных индивидов [9].

В повседневной жизни, в учебной и профессиональной деятельности способность понимать — одна из важнейших. Ее диагностика является важным моментом в организации учебной деятельности учащихся, а развитие тех или иных компонентов (таких как умение видеть текст как часть контекста, чувствительность к сигналам, умение выделять существенное, умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую последовательность и активное отношение к процессу и результатам понимания) в системе разных учебных, профессиональных и бытовых задач и ситуаций общения с человеком или книгой позволяет существенно оптимизировать деятельность человека [4, 5, 8, 9, 11–13, 17, 18 и др.]. Поэтому необходима подготовка педагогов к развитию понимания учеников. Подготовка будущих учителей на реализацию направленного на понимание («глубинного») подхода в обучении возможна, в первую очередь, в рамках педагогической практики студентов — будущих учителей и преподавателей, а также на курсах повышения квалификации и переподготовки. Этот процесс наиболее эффективно реализуется в процессе выполнения (будущими) преподавателями и учителями специальных учебно-профессиональных задач. Данные задачи могут помочь как самому педагогу, так и учащимся в осознании особенностей их обучающей и учебной деятельности, одаренности или задержек развития и т. д. [1–3, 19–21]. Учебно-профессиональные задачи — вид активных форм обучения [8–10, 14, 18 и др.]. Практические учебно-профессиональные задачи, позволяющие студентам соприкоснуться с реальностью педагогической деятельности, изучить изнутри ее проблемы и успехи, на этапе обучения практически не имеют равных [2, 3, 19, 20]. Один из примеров данных задач — задание по педагогической практике, направленное на диагностику особенностей, трудностей и успехов в понимании учебного материала, разработанное Е. И. Горбачевой на основе нашей методики изучения особенностей понимания. При разработке данного задания нами использовался опыт преподавания

и наблюдения учебной деятельности учащихся средней и высшей школы, а также опыт коррекционно-развивающей работы с отстающими школьниками и опыт ведения занятий с одаренными детьми. Данные наших наблюдений показали, что, к сожалению, и дети, и молодые люди, демонстрирующие высокие показатели понимания учебного материала, встречаются крайне редко: как правило, большинство учеников в обычной средней и высшей школах пассивно и незаинтересованно, не умеет видеть текст как часть контекста, т. е., в частности, соотносить с собственной жизнью, не умеет задавать и отвечать на вопросы, не способны выделить существенное и отличить существенное от «выпуклого», склонны пропускать сигналы и непонятное, вместо того, чтобы активно их исследовать. Поэтому задание было названо «Диагностика трудностей понимания учебного материала»: трудностей и пробелов в понимании учениками часто больше, чем успехов и достижений. В целом же существуют области учебного труда, в которых испытываемые учеником трудности выступают для наблюдателя наиболее очевидно. К ним относятся: пересказ прочитанного, ответ ученика на вопросы, задаваемые учеником. Наблюдая за тем, как ученик реализует эти задачи, студент сможет выявить трудности понимания, свойственные конкретному ученику, и выдвинуть и проверить гипотезу относительно характера этих трудностей и успехов, которые могут определяться сформированностью соответствующих компонентов понимания. Он может наметить план развивающей или коррекционной работы с одаренным или отстающим по тем или иным причинам учеником, отразить собственные успехи и затруднения в выполнении задания, а также затруднения или успехи преподавателей во взаимодействии с учениками. В ходе наблюдения за особенностями, успехами и трудностями понимания учебного материала студентами и школьниками студентам рекомендуется использовать схему наблюдения, специально разработанную нами для этого. Особенностью данной методики является ее полифункциональный характер: она позволяет выявить как способы учебной работы, которые применяют ученики для того, чтобы достичь понимания, так и определить «вес» каждого компонента понимания в реальной учебной деятельности ученика, оценить, насколько ученик одарен, насколько легко ему понимать учебный материал или насколько он задержался в развитии, насколько трудно ему понимать учебный материал. В схему включены фрагменты

учебного поведения, сгруппированные по разделам, или фокусам: 1. чтение, слушание, 2. пересказ, 3. вопросы учащихся, 4. ответы учащихся на вопросы. Каждый из фрагментов поведения раскрывает конкретизацию через описание соответствующих понимающих или непонимающих действий ученика. Фиксируется количество реакций понимания и реакций его отсутствия по каждому из разделов. Таким образом может быть получена карточка, отражающая то, каким образом ученик достигает понимания и какие области его учебного труда являются наиболее уязвимыми в плане успешного усвоения материала (табл. 1). Данные наблюдения за особенностями понимания учеником учебного материала фиксируются в табл. 2.

Таблица 1

Схема наблюдения за особенностями понимания учащимися учебного материала (М. Минигалиевой/Арпентьевой)

№ п/п	Фрагменты учебного поведения — фокусы наблюдения	Баллы за ответ «Да»	Баллы за ответ «Нет»	Компонент
1. Чтение и слушание				
1	Эмоционально вовлечен в процесс чтения, слушания			Д
2	Делает по ходу чтения, слушания пометки, записи, воспроизводящие структуру текста			Г
3	Просит повторить, уточнить непонятные слова, фрагменты			Б
4	Возвращается по ходу чтения к заинтересовавшим его фрагментам			Д
5	Эмоции ученика соответствуют содержанию текста			В
6	Составляет план прочитанного, услышанного, систематизирует полученные данные			Г
7	Высказывает догадки по поводу заглавия текстов, смысловых пропусков, неясностей			А

Продолжение табл. 1

№ п/п	Фрагменты учебного поведения — фокусы наблюдения	Баллы за ответ «Да»	Баллы за ответ «Нет»	Компо- нент
2. Пересказ				
8	Воспроизводит текст, сохраняя структуру			Г
9	Использует ключевые слова, понятия по теме			Б
10	Правильно воспроизводит основную мысль текста			В
11	Использует синонимические замены			Б
12	Отражает связь нового материала с ранее усвоенным			А
13	Пользуется при пересказе самостоятельно или совместно с учителем составленным планом			Г
14	Показывает эмоциональное отношение, высказывает нравственные и эстетические суждения			Д
3. Задаваемые вопросы				
15	Активен в задавании вопросов учителю, ученикам			Д
16	Задаёт вопросы о значении непонятных слов, сравнений, метафор			Б
17	Вопросы обращены к ключевым понятиям, основной мысли текста, поясняющим ее примером			В
18	Задаёт вопросы, направленные на установление связей между частями текста			Г
19	Задаёт вопросы о связи изученного материала с ранее изученным			А
20	Задаёт вопросы опережающего характера, прогнозирующие развитие событий			А
21	Задаёт вопросы по поводу позиции автора текста, его замысла			Д

№ п/п	Фрагменты учебного поведения — фокусы наблюдения	Баллы за ответ «Да»	Баллы за ответ «Нет»	Компонент
4. Ответы учащихся на вопросы				
22	Активно сотрудничает с учителем, с готовностью отвечает на вопросы			Д
23	Ответ соответствует логике поставленного вопроса			И
24	Ответ динамичен, содержит в себе понятия и идеи, содержащиеся в вопросе			Б
25	Ответ мотивирован, адекватен смыслу вопросов			А
26	Использует свой опыт при объяснении и обосновании выводов			Д
27	В ответе переданы главные существенные элементы содержания			В
28	Может оценивать свой ответ как правильный или неправильный			Д
	Итого			

Приводится по [1, с. 37–39].

Если действия учащегося или обучающегося свидетельствуют о понимании, они оцениваются наблюдателем в 1 балл, если же они говорят об отсутствии понимания, то наблюдатель дает оценку 0 баллов.

А — умение видеть текст как часть контекста (7, 12, 19, 20, 25).

Б — чувствительность к сигналам (3, 9, 11, 16, 24).

В — умение выделять существенное (5, 10, 17, 23, 27).

Г — умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую последовательность (2, 6, 8, 13, 18).

Д — активное отношение к процессу и результатам понимания (1, 4, 14, 15, 21, 22, 26, 28).

Результаты исследования трудностей понимания

Компонент	Название			Количество баллов
А	Умение видеть текст как часть контекста (7, 12, 19, 20, 25)			
Б	Чувствительность к сигналам (3, 9, 11, 16, 24)			
В	Умение выделять существенное (5, 10, 17, 23, 27)			
Г	Умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую последовательность (2, 6, 8, 13, 18)			
Д	Активное отношение к процессу и результатам понимания (1, 4, 14, 15, 21, 22, 26, 28)			
Компонент	Учебное поведение			
	Слушание и чтение	Рассказ и пересказ	Задавание вопросов	Ответы на вопросы
А				
Б				
В				
Г				
Д				

Приводится по [1, с. 37–39].

Заполнив таблицы, можно отчетливо установить те ответы, в которых ученик осуществляет учебные действия, направленные на понимание учебного материала, зафиксировать и исследовать те области учебного поведения, где ученик или ученики недостаточно активны, или, напротив, не проявляют необходимой чувствительности к сигналам, т. е. непонятным словам, терминам, понятиям, оценить общую активность как заинтересованность в процессе и результатах обучения. Каждый из фрагментов поведения может быть проанализирован с точки зрения того компонента понимания, который в нем представлен, а также точки зрения стиля учения [1–6, 12, 18].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арпентьева М. Р.* Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.
2. *Горбачева Е. И.* Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика: психологические задания. Калуга : КГПИ, 1993. С. 35–46.
3. *Горбачева Е. И.* Предметная ориентация мышления. Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2001. 294 с.
4. *Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.* Когда книга учит. М. : Педагогика, 1991. 256 с.
5. *Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М.* Как учить школьника работать с учебником. М. : Знание, 1987. 80 с.
6. *Доблаев Л. П.* Проблема понимания в советской психологии. Саратов : Изд-во СГУ, 1967. 67 с.
7. *Доблаев Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М. : Педагогика, 1982. 201 с.
8. *Еромасова А. А.* Личностное развитие студентов средних специальных педагогических учебных заведений на занятиях психологией : автореф. дис. ... канд. психол. наук. МПГУ, 1998. 26 с.
9. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука. М. : РАН, ИНИОН, 1992. 50 с.
10. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. М. : МГУ, 1989. 77 с.
11. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование учебной мотивации. М. : Педагогика, 1990. 140 с.
12. *Матюшкин А. М. и др.* Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1991. 210 с.
13. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972. 230 с.
14. *Минигалиева М. Р.* Изучение психологии и самопознание студентов. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2012. 632 с.
15. *Минигалиева М. Р.* Проблема понимания психологом клиента. Калуга : КГПУ, 1999. 234 с.
16. *Налимов В. В.* Спонтанность сознания. М. : Водолей, 2007. 368 с.
17. *Регуш Л. А.* Развитие способностей прогнозирования и познавательной деятельности. Л. : Педагогика, 1993. 200 с.
18. *Чернышев А. С., Гребеньков Н. Н., Сарычев С. В. и др.* Технологии в изучении психологии. М. : Пед. общество, 2003. 256 с.
19. *Штейнмец А. Э. и др.* Изучение личности школьника / сост. А. Э. Штейнмец. Калуга : КГПИ, 1992. 22 с.
20. *Штейнмец А. Э. и др.* Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А. Э. Штейнмца. М. : ВЛАДОС, 2002. 128 с.
21. *Штейнмец А. Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга : КГПУ, 1998. 308 с.
22. *Entwistle N.* Styles of learning and teaching. Chichester, New York, Brisbane, Toronto : Willey & Sons, 1981. 293 p.

23. *Entwistle N. J.* Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan, 2009. 208 p.

24. *Entwistle N., Ramsden P.* Understanding student learning. London : Croom Helm, 1983. 330 p.

Е. А. Арутюнян

И. А. Бредихина

Уральский федеральный университет

Самостоятельная работа студентов языковых направлений подготовки при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности

Аннотация. Статья посвящена самостоятельной работе студентов языковых направлений подготовки при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности. В работе раскрывается понятие «иноязычная диалогическая речевая деятельность», рассматриваются различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа», а также приводятся разграничения понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность», «учебная автономия».

Ключевые слова: иноязычная диалогическая речевая деятельность, диалогическая речь, самостоятельная работа, самостоятельная учебная деятельность, познавательная самостоятельность, учебная автономия.

E. A. Arutyunyan

I. A. Bredikhina

Ural Federal University

The Independent Work of Future Linguists When Teaching Foreign Dialogue Speech

Abstract. The article deals with the independent work of future linguists when teaching foreign dialogue speech. It describes the notion of foreign dialogue speech activity. Taking into account the complexity of communication process, the authors analyse the differences between “independent work” and “independent learning activities” basing on opinions of some domestic researchers.

Key words: foreign dialogue speech activity, dialogue speech, independent work, independent learning activities, cognitive independence, learner autonomy.

В языковом образовании студентов магистратуры направления подготовки 45.04.02 «Лингвистика» вопросы обучения иноязычной диалогической речевой деятельности (ИДРД) занимают важное место. В соответствии с разделом 5 Федерального государственного образовательного стандарта в результате освоения обучающей программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Большая часть перечисленных компетенций связана с ИДРД. В качестве примера приведем некоторые компетенции, предполагающие владение диалогической речью. Так, выпускник, освоивший программу магистратуры, должен владеть:

- умениями и навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

- когнитивно-дискурсивными навыками, направленными на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах (ОПК-4);

- официальным, нейтральным и неофициальным регистрами общения (ОПК-5);

- конвенциями речевого общения в иноязычном социуме, правилами и традициями межкультурного и профессионального общения с носителями изучаемого языка (ОПК-6);

- способностью изучать речевую деятельность носителей языка, описывать новые явления и процессы в современном состоянии языка, в общественной, политической и культурной жизни иноязычного социума (ОПК-18);

- способностью разрабатывать методики преодоления конфликтных ситуаций в межкультурной коммуникации (ПК-40);

- навыками организации конференций, симпозиумов, семинаров с использованием нескольких рабочих языков (ПК-46) и др. [6, с. 10–20].

Таким образом, ИДРД, под которой мы вслед за А. Г. Канцур понимаем процесс, характеризующийся не только равнопартнерскими субъект-субъектными отношениями, имеющими целью взаимное познание и самопознание партнеров по общению, но и совместную

выработку новой результирующей информации для ее участников [3, с. 8], является важным элементом иноязычного образования магистрантов направления подготовки «Лингвистика». Следует отметить, что диалогическая речь на английском языке у студентов продвинутого этапа обучения в лингвистическом вузе по основным параметрам (умение ролевого взаимодействия, умение пользоваться развернутыми репликами в диалоге, умение начать, поддержать и закончить разговор и т. д.) уже сформирована. Задачей продвинутого этапа является дальнейшее совершенствование диалогических умений и навыков за счет идиоматизации ИДРД в контексте формирования межкультурной компетенции и расширения сфер общения.

Согласно учебному плану, отражающему требования ФГОС магистратуры направления «Лингвистика» 45.04.02 «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», нормативный срок обучения составляет два года. Обратимся к данным по предмету «Иностранный язык (первый) профессиональный»: общий объем работы составляет 252 академических часа, из них 90 — аудиторные практические занятия и 162 академических часа выделяется на самостоятельную работу. Дисциплина «Практикум по культуре речевого общения» (второй язык) предполагает еще большее количество часов, отводимых на самостоятельную работу: 198 академических часов.

Следовательно, объем самостоятельной работы превышает объем аудиторной почти в два раза, что говорит о важности формирования у студентов навыков самостоятельной работы.

В научной литературе приводятся разные определения понятия «самостоятельная работа» (И. А. Гиниатуллин, И. А. Зимняя, Н. Ф. Коряковцева, П. И. Пидкасистый). Многие исследователи указывают на «инструментальную» функцию данного феномена, обозначая его как средство, метод обучения, вид и способ и даже как методический прием (Л. А. Лужных, А. Н. Малышева, З. Ю. Тарвидене). П. И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа — это не форма организации учебных знаний и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать в качестве средства вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации [5, с. 26].

В целом самостоятельная работа тяготеет к понятийной сфере преподавания. И. А. Гиниатуллин считает, что «упрощая, можно

было бы сказать, что самостоятельная работа — это СУД “глазами педагога” и что она возможна в рамках обучения, т. е. там, где есть преподавание» [2, с. 35].

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов, а с другой — как вид деятельности обучающихся, стимулирующий их активность, самостоятельность и познавательный интерес.

Наряду с понятием «самостоятельная работа» в литературе встречается понятие самостоятельной учебной деятельности (СУД) студентов. Под которой мы понимаем систему самоуправляемых действий учения, характеризующихся нарастающей познавательной самостоятельностью и выступающей как главное субъектно-деятельностное связующее звено между всеми формами непрерывного образования [1, с. 54]. Сущностной характеристикой познавательной самостоятельности является способность к самоуправлению. Таким образом, самостоятельная познавательность — это внутреннее свойство индивида, внешним ее проявлением является СУД.

В отечественной и зарубежной методике зачастую термины «познавательная самостоятельность», «СУД» заменяют термином «учебная автономия». Тем не менее их необходимо дифференцировать, поскольку «познавательная самостоятельность» — категория динамичная, т. е. степень ее проявления может быть различной. Учебную автономию мы рассматриваем как более развитую, зрелую форму познавательной самостоятельности.

Представляется целесообразным еще раз коснуться вопроса, связанного с разграничением понятий «СУД» и самостоятельной работы. Самостоятельную работу мы рассматриваем скорее как форму организации учебной деятельности обучающихся, основные параметры которой задаются преподавателем. Выполняя самостоятельную работу, обучающийся осуществляет СУД. С этой точки зрения самостоятельная работа выступает как средство управления самостоятельной учебной деятельностью студентов.

Возвращаясь к предмету нашего исследования, отметим, что для эффективной организации самостоятельной работы над ИДРД необходимо, во-первых, выделить дидактические модели диалогов в условиях обучения студентов языковых направлений подготовки, во-вторых,

описать содержательный аспект самостоятельной учебной деятельности студентов при обучении диалогической речи и предложить на основе проведенного анализа классификацию умений самостоятельного совершенствования ИДРД, а в-третьих, разработать комплекс упражнений, направленный на формирование умений самостоятельного совершенствования ИДРД студентов языковых направлений подготовки. Думается, что лишь при условии выполнения поставленных задач, в условиях отсутствия аспектного обучения говорению и диалогической речевой деятельности в частности, можно будет вести речь об эффективной организации самостоятельной работы магистрантов над иноязычной диалогической речью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бредихина И. А.* Методика преподавания иностранных языков: теоретико-методологические основы обучения : раб. тетрадь. Ч. 1 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 126 с.
2. *Гиниятуллин И. А.* Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете. Свердловск, 1990. 96 с.
3. *Каниур А. Г.* Обучение иноязычной диалогической речевой деятельности будущих учителей на основе страноведческой информации : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 190 с.
4. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с.
5. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972. 42 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2016 г. № 783 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры)». Зарегистрировано в Минюсте РФ 18 июля 2016 г. Регистрационный № 42896.

**И. А. Бредихина
Е. В. Бабицкая**

Уральский федеральный университет

Использование электронного учебного глоссария как средство развития познавательной самостоятельности при обучении студентов лексической стороне речи

Аннотация. Статья посвящена использованию электронного учебного глоссария как средства формирования познавательной самостоятельности при обучении студентов лексической стороне речи. Раскрываются такие понятия, как «обучение лексической стороне речи», «лексический навык», «познавательная самостоятельность».

Ключевые слова: обучение лексической стороне речи, лексический навык, познавательная самостоятельность, электронный учебный глоссарий.

**I. A. Bredikhina
E. V. Babitskaya**

Ural Federal University

Electronic Educational Glossary as an Instrument for Developing Cognitive Self-Sufficiency in Teaching Vocabulary

Abstract. The article is dedicated to the usage of electronic educational glossary as an instrument for developing cognitive self-sufficiency in teaching vocabulary. The following issues are covered: 'teaching vocabulary', 'lexical skill', 'cognitive self-sufficiency'.

Key words: teaching vocabulary, lexical skill, cognitive self-sufficiency, electronic educational glossary.

7 августа 2014 г. вышел новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО или ФГОС 3+) направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», уровень бакалавриат [4]. На основе анализа стандарта нового поколения предлагается проследить, какие ключевые изменения и тенденции происходят в современном языковом образовании.

При завершении программы обучения направления «Лингвистика» выпускник должен обладать определенными сформированными

© Бредихина И. А., Бабицкая Е. В., 2017

профессиональными и общепрофессиональными компетенциями, умениями выполнять задачи во всех видах профессиональной деятельности: переводческой, консультативно-коммуникативной, информационно-лингвистической и т. д.

Одним из условий выполнения данного требования является овладение иностранным языком на высоком уровне.

Введение нового государственного образовательного стандарта высшего образования не могло не оказать влияния на структуру и содержание основной образовательной программы (ООП). Наиболее существенные изменения предлагается рассмотреть на примере образовательных программ института Социальных и политических отношений Уральского федерального университета (УрФУ).

Рассмотрим учебный план образовательной программы по направлению «Лингвистика в сфере деловых и профессиональных коммуникаций и информационных технологий», уровень — бакалавриат. Срок обучения по программе составляет четыре года. Общий объем работы — 1728 академических часов, из них 743,5 часа отведены на аудиторную работу и 984,5 — на самостоятельную. Таким образом, в каждом семестре количество аудиторных часов составляет 102 часа, или 6 часов в неделю. Для самостоятельной работы отведено 123 часа, или 7 часов в неделю [5].

Известное изречение «языку нельзя обучить, ему можно только научиться», т. е. научить самого себя, наиболее ярко характеризует современное состояние языкового образования, а именно сокращение количества аудиторных часов для изучения иностранного языка и их восполнение самостоятельной работой. Вследствие этого можно предположить, что обучению лексической стороне речи уделяется в аудитории значительно меньшее количество времени.

Следовательно, становится актуальным вопрос о формировании познавательной самостоятельности при обучении лексической стороне речи студентов лингвистических направлений обучения.

В. М. Филатов определяет цель обучения лексической стороне речи иностранного языка как формирование лексического навыка в качестве основного компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности [3, с. 337].

Р. К. Миньяр-Белоручева описывает лексический навык как способность мгновенно вызывать из долговременной памяти лексическую

единицу в соответствии с поставленной речевой задачей и включать ее в речевую цепь [3, с. 338].

Проблему познавательной самостоятельности в своих работах раскрывали И. А. Гиниатуллин, П. И. Пидкасистый, Т. В. Минакова. Т. В. Минакова определяет познавательную самостоятельность как качество личности, в основе которой лежат интеллектуальные способности, готовность и стремление к ведению самостоятельной деятельности, владение приемами познавательной деятельности, осуществление самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности [1, с. 13].

Таким образом, познавательная самостоятельность раскрывается через понятия «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа».

Самостоятельная учебная деятельность — это вид познавательной деятельности, который регулируется и управляется учащимися и направлен на освоение определенных знаний, умений и навыков [Там же, с. 12].

Самостоятельная работа — это форма, в которой организуется и осуществляется учебная познавательная деятельность без прямого руководства педагога [Там же].

Операциональной основой любой деятельности являются умения и навыки. В нашем случае речь идет об умениях и навыках самостоятельного совершенствования лексической стороны речи.

В методике обучения иностранным языкам традиционно рассматривают три этапа формирования лексического навыка: ознакомление, тренировку и употребление в речи новых лексических единиц.

Представляется возможным провести связь между этапами самостоятельного формирования лексического навыка на основе классификации С. Ф. Шатилова и стадиями выполнения самостоятельной работы [3, с. 340] (см. таблицу).

Безусловно, методически правильная организация самостоятельной работы может способствовать формированию умений самостоятельного совершенствования лексической стороны речи.

Эффективным средством формирования данных умений и, следовательно, средством развития познавательной самостоятельности может служить электронный учебный глоссарий. Само понятие «глоссарий» означает список или списки узкоспециализированных терминов в определенной отрасли знания с их толкованием [2].

Содержание самостоятельной работы на различных этапах формирования лексических навыков

Этапы формирования лексического навыка	Стадии выполнения самостоятельной работы
1. Ориентировочно-подготовительный — этап семантизации и первичного воспроизведения лексических единиц	1. Самостоятельное знакомство с изучаемым объектом
2. Стереотипизирующе-ситуативный — этап тренировки и создания прочных лексических речевых связей в рамках конкретной речевой ситуации	2. Решение типовых задач на основе полученных знаний в типичных повторяющихся ситуациях
3. Варьирующе-ситуативный — этап создания динамичных лексических речевых связей	3. Переход к решению нетиповых задач — поиск, формулировка и реализация решений поставленных задач 4. Создание предпосылок для самостоятельных творческих действий

Выбор электронного учебного глоссария как средства формирования познавательной самостоятельности при обучении лексической стороне речи обусловлен следующими факторами.

Во-первых, структура учебного глоссария представлена в виде модулей, построенных по тематическому принципу, что способствует запоминанию новых лексических единиц в их логической связи друг с другом. Во-вторых, каждый модуль содержит группы слов, сведения о форме и семантике, тексты, раскрывающие значения новых лексических единиц в контексте, систему упражнений и творческие задания для автоматизации лексики и тесты для самоконтроля. Благодаря электронной оболочке глоссария возможен более быстрый поиск информации. На основе учебно-методических указаний выполняются действия по самооценке и самоконтролю осуществляемой деятельности. В соответствии с этим происходит формирование познавательной самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Минакова Т. В.* Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка : монография. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2008. 124 с.
2. *Фатхulina Г. Г.* Роль глоссария в овладении студентами иноязычной лексикой // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-та, 2015. С. 193–197.
3. *Филатов В. М.* Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учебник. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 416 с.
4. Приказ № 940 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата). 07.08.2014. М. : Министерство образования и науки Российской Федерации. 24 с.
5. Учебный план № 5405 по направлению 45.03.02 «Лингвистика» Лингвистика в сфере деловых и профессиональных коммуникаций и информационных технологий. 25.04.2016. Екатеринбург : Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. 6 с.

Yu. H. Gencheva

Johannes Kepler University Linz

On the Autonomous Learning of Intercultural Awareness. Practical Insights from the English Language Classroom

Abstract. The paper reports on a classroom experiment designed to enhance intercultural skills by implementing teaching methods toward greater learner autonomy. In particular, this project examines shifts in learner awareness across two semesters exhibited by Austrian undergraduates in the course Intercultural Skills. Autonomous language learning has been increasingly theorized in close relationship to interaction in the classroom, and it is the tension between autonomy and collaboration in connection with student perception of growth which this research aims to explore.

Key words: learner autonomy, reflection, collaborative work.

**Об автономном обучении межкультурной осведомленности.
Практические выводы из анализа реальной обстановки
на занятиях, проводящихся на английском языке**

Аннотация. Статья посвящена экспериментальному исследованию, цель которого — развитие навыков межкультурной коммуникации при помощи учебных стратегий, направленных на повышение учебной автономии. Этот педагогический эксперимент был направлен на изучение сознательности в обучении среди австрийских студентов в рамках курса «Навыки межкультурной коммуникации». Теория автономного подхода в изучении иностранных языков все чаще рассматривает учебную автономию в связи с интерактивным характером обучения. Главный предмет данного анализа — взаимодействие между автономным и коллективным характером процесса обучения, включающее в себя оценку учащимися прогресса в обучении.

Ключевые слова: автономия учащихся, рефлексия учебного опыта, сотрудничество в группах.

1. Introduction

The present paper reflects on a teaching project designed to enhance the intercultural skills of Austrian undergraduates attending an English language course with a cultural focus. It puts into perspective various classroom methodologies applied across two consecutive semesters, with the long-term goal of assisting learners in becoming increasingly autonomous. Upon identifying the key elements of learner autonomy, this paper traces the steps from defining new methodologies of learning to measuring their effect, and finally draws conclusions about further course development. The closing section of this work outlines newly introduced course activities inspired by the findings of the project.

The language course in question, Intercultural Skills English (C1), is offered in the second or third semester for Business and Economics students. While being a compulsory element of the business curriculum, it is also a popular choice due to its personally relevant content and the relative freedom in choosing cultural topics to research. The course entails an understanding and critical reflection of various cultural theorists (from Hofstede to Ting-Toomey), academic research and writing, and developing skills in analysis and self-reflection. Thus, it both assumes and encourages student autonomy and

a higher degree of self-guided learning. In light of these course objectives, this teaching intervention has begun to yield applicable insights towards a more engaging, independent learning experience.

2. Learner autonomy in the language classroom

A pivotal aspect of this classroom experiment emerges from the concept of learner autonomy. A key point of reference to understand learner autonomy may be found in John Dewey's [1] concept of normal communication, where learners have a shared interest and are eager to interact. Sustaining a context of reciprocal communication, thus empowering students to develop their autonomy as learners and assume responsibility for their own learning [2, p. 22] also bears unique relevance to our intercultural skills course, since sharing work and reflection with others pave the path for social responsibility and intercultural dialogue beyond the classroom. The direct relationship between Dewey's [1] educational concept and learner autonomy has been further theorised by Little [3, 4] in his three pedagogical principles of language learning. In Little's model, learning intentionally means 1) inviting learners to shape their own learning based on their existing skills, 2) asking them to think about what they have done and will do, and to evaluate themselves, and 3) doing all that in the target language [4, p. 119].

In addition to emphasizing that learners need to feel autonomous and competent but also connected to others and validated by them, educators point out that autonomy is sustained by collaboration [1, 4, 5]. To use a concept from 'Situated Learning Theory', being part of a 'Community of Practice', defined as a group of individuals with a shared concern or a passion who learn how to do it better by interacting regularly, imparts personal validity to learning [6]. The productive interplay between learner autonomy, intercultural learning and collaboration has already been emphasized by scholars outlining practical classroom approaches to advance these learning areas [5, 7]. Boeckmann [5, p. 95], for example, points out that learner attitudes (as an element of intercultural competence) play a key role in learner self-perception. Establishing a relationship between an individual's self-image and their capacity for autonomous decisions, Boeckmann argues for the compatibility of intercultural and autonomous learning and stresses the importance of collaboration, learner-centredness and learner attitudes.

3. Course setup in the winter term of 2014 and the summer term of 2015

In light of the theory presented above, two pedagogical methods were chosen as experimental tools for developing independent learning: individual reflection and collaborative work. Both were consecutively tested with two groups of students in the course of the 2014–2015 academic year. Thus, apart from the usual syllabus items, the first, winter term group (33 students) was asked to produce more written reflections on class readings and activities, while the second class in the summer term (29 students) worked in small groups on research and presentation projects.

To measure the perceived impact of individual reflection and collaborative work, we examined student reflective writing submitted at the start and end of term respectively. The comparison between these papers thus points to how students regard their own progress throughout the semester. Importantly, student reflections in this analysis were not applied as a measure to determine whether teaching goals have been met. Their answers rather help identify teaching methodologies which they find particularly helpful for their own learning. Despite this methodological limitation, student reflection has been applied as both a learning technique and a tool of research centered around learners' perception of their own growth, which constitutes a key aspect of autonomy.

4. Reflection questions posed to students (Reflection paper 1 & 2)

Both pieces of reflective writing were partly guided by preliminary questions. The first reflection task attempted to address learners' expectations of the course, while the second one asked them to look back at their class experiences and perceived learning. Some questions added to Reflection 2 in summer 2015 were aimed to gauge attitudes to the group work activities for that semester. It should be mentioned here that the number of questions for Reflection 1 (four questions) was clearly smaller than those posed for Reflection 2 (seven questions). This is due to the stronger focus on acquired skills and class material expected in the second reflection as well as the need to collect additional feedback on other course aspects. Both question sets overlap regarding the teaching aims of the course — intercultural awareness and academic English.

Questions for Reflection 1 (selection)

— What else do you want to develop in terms of values and skills while being part of this course?

— What aspects of your completed Individual Research Paper may be particularly beneficial to you (cross-cultural differences, skills in academic writing, reflection about your own culture based on your findings)?

Questions for Reflection 2 (selection)

— Which texts, in-class discussions and assignments were the most engaging and useful to you? Please give reasons.

— (Added in summer 2015: Which did you find more useful — group work or individual effort — for your motivation and learning in our course? Explain why. Are there particular (language) skills and cultural knowledge that you have acquired mostly through team work / individual effort?)

— If you could start again, would you modify anything about your research paper theme and conclusions? Why?

— How do you assess your individual progress throughout this semester? Please comment in detail with regard to (1) increasing your understanding of cross-cultural theory, (2) your own intercultural skills and (3) your skills in academic English.

5. I-statement analysis

A productive technique to quantify the data from student reflections was found in I-statement analysis. This method of discourse analysis enables the researcher to draw conclusions about first-person narratives reflecting the author's self-image and evaluation [8, p. 153], thus allowing an understanding of individual perceptions of progress in a context of learning. Based on the type of predicate in each I-statement, Gee [Ibid.] distinguishes between statement categories such as «cognitive» («I think», «I guess»), «affective» («I want», «I like»), and «ability and constraint» («I can't», «I have to»). The classification of I-statements thus allows for comprehensive vertical (tracking changes over time) and horizontal (tracking patterns within a group) processing of data [9].

Indeed, I-statement analysis has been applied to numerous cases of reflective writing. In her study of Chinese students' reflections, Ushioda [10] classifies I-statements by their frequency of use to gauge learner self-perception in the English language classroom. A recent study to measure learner awareness was conducted by Born-Lechleitner [11], where student

reflections were compared across two semesters. The I-statements in focus were those dealing with students' «feelings», «perceived difficulties» and «learning» [11]. This narrow selection of statements was necessary to quantify the dimensions of learner self-assessment. In conclusion, the group that practised weekly class reflection wrote more I-statements and thus appeared more articulate about «learning» in comparison to the group that had no reflective writing. In a similar fashion, our analysis traces changes in learner self-evaluation upon introducing differing classroom activities, this time comparing both groups, to test trajectories for further course development. For this purpose, the type of I-statements under investigation here also centre around learners' awareness, expectations and perceived progress.

6. I-statement categories defined in Reflection 1 and 2

As implemented in Born-Lechleitner's [11] analysis, our project also expands the original scope of I-statements defined by Gee [8], with a focus on both predicate and overall meaning of the sentence. The I-statements found in both reflections were categorized separately to track the changes in student attitudes between the start and end of the term — the vertical dimension of analysis across time. For both reflective papers a few I-statement categories became discernible that revealed awareness of learning, as a result of both the initial reflection questions and the key themes in student writing. These categories — «intercultural awareness», «academic English», «cross-cultural theory and class work», «challenges in learning» — disclose the group patterns at a given moment and thus constitute the horizontal aspect of analysis.

In particular, the category «intercultural awareness» encompasses the learner's personal capacity of knowing more about cultures and relating to cultural others; «academic English» reflects the research and language skills demonstrated by students in relation to course tasks; «cross-cultural theory and class work» involves in-class activities and concepts learners found personally useful. Conceptually, these categories might be related to the accepted definition of intercultural communicative competence as consisting of knowledge, attitudes and skills [5]. For example, «intercultural awareness» might generally stand for learner attitudes, which Boeckmann finds to be of key importance when learning about culture, while «cross-cultural theory and class work» relates more closely to the specialized

knowledge taught in the course. The category of «learning challenges», which was not specifically called for by the reflection questions, relates to reported student difficulties with course assignments.

7. Discussion of results

To obtain the numerical values for our analysis, I-statements commenting on learner performance were identified, categorized and compared between Reflection 1 and 2. Due to the unequal number of reflection questions, only two substantial I-statement categories are illustrated here, namely intercultural awareness and academic English, to represent the quantitative difference between both reflective papers (Fig. 1). The winter term group exhibits nearly a double increase in the number of I-statements from their reflection at the start of term (R1) to the final reflective piece (R2). This contrast is evident in both the «intercultural awareness» and «academic English» categories.

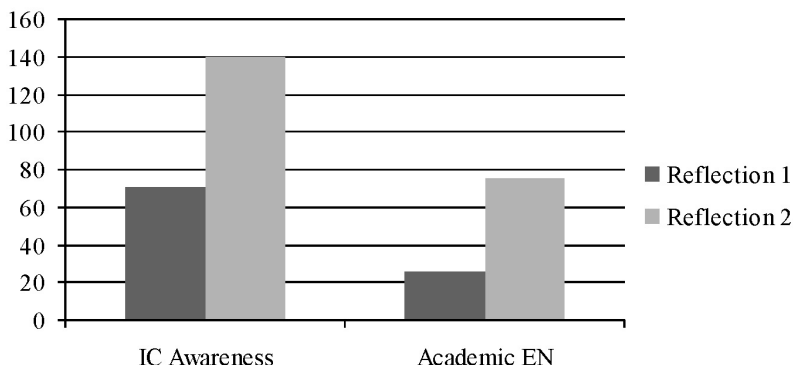


Fig. 1. Winter term group 2014, number of I-statements by category

The summer term group, consisting of fewer students, produced fewer I-statements in all categories (Fig. 2), yet with proportionately similar increase. Both classes exhibit a considerable rise in I-statements regarding their individual progress in academic English between the beginning and end of semester, in both cases around three times higher.

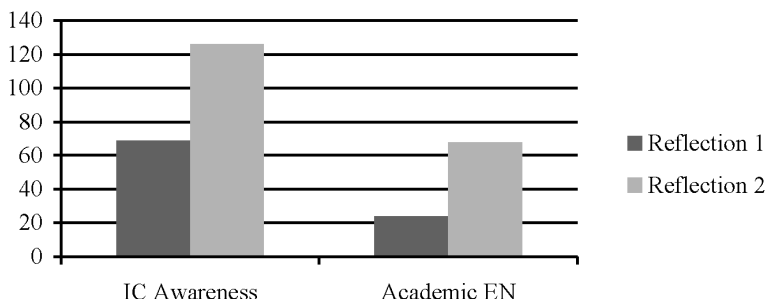


Fig. 2. Summer term group 2015, number of I-statements by category

A comparison of both groups (Fig. 3) shows clearly that in the final reflections they differ by the number of I-statements per student. Thus, the summer term students appear more reflective on «intercultural awareness» and «academic English» while also reporting a lower number of I-statements regarding «challenges». On the other hand, the winter term group seems more aware of its growth in «cross-cultural theory and class work».

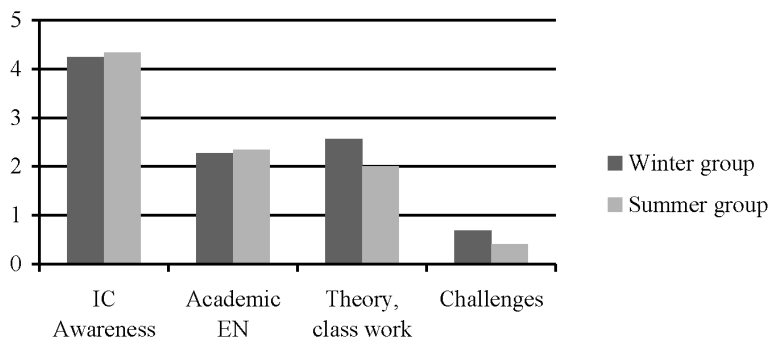


Fig. 3. Winter and summer term groups compared by number of I-statements per student in Reflection 2

The latter difference may be explained with the reflective writing done by the winter term group on class readings and activities and demonstrates that practicing reflection leads to a higher awareness of what one has learned in the process. In that sense, reflecting on «cross-cultural theory and class work» yields deeper perceptions in this area, which corresponds

to the knowledge aspect of intercultural competence [5]. By contrast, the interactive experience of the summer term group appears to have led them towards a heightened awareness of their intercultural and language skills, thus transforming students' cultural attitudes and academic skills.

The second classroom methodology of collaborative work was additionally measured by reflection questions posed to the summer term students who were engaged in group projects for part of the semester. Out of 59 I-statements in this category, 33 point out the benefits of group work. To verify the data concerning group work, further evidence was collected through final interviews with the summer term students. As there were no separate interviews with the winter term group, no comparison of this data set is possible. Still, it became evident during the interviews that team activities seemed helpful not only for their language skills (vocabulary, speaking) and intercultural awareness, but also for social and professional competences such as efficiency, time management, mutual trust, exchange of ideas. Learners also reported on the advantages of working with international colleagues, which makes them use English for interaction and exposes them to new perspectives.

Such findings show that even short-lived group projects (five weeks in our case) may foster the initiation of a Community of Practice, where learners share their interest in the joint task, interact beyond the classroom and present a final product of their collaboration. Certainly, the effect of such a format is enhanced by the presence of culturally different learners. As the number of I-statements per student suggests, collaboration might be further tested as the more productive dimension of autonomous learning, also in tandem with reflective work.

In light of the above data, our comparison demonstrates that practising reflection does translate into a deeper awareness of the processes and benefits of learning. The winter term students are also more aware of the challenges on their path, which might be an effect of their individual effort and increased focus on the learning experience. The second, summer term group appear more reflective about the intercultural and interpersonal aspect of learning, which marks a shift in attitudes, also in accordance with course goals. Finally, these learners focus less on challenges, which may also be due to their social-interactive experience.

8. Project updates and conclusions

Even though this study deals with two groups and a small number of students, allowing for a limited generalization, we can still conclude that both collaborative tasks and reflection lead students to a heightened perception of their individual growth and hence one step further toward self-observation and autonomous setting of learning goals. To optimise the effect of both teaching modes, this study proposes a new teaching format that combines reflective and collaborative tasks within and beyond the classroom. In this project, learners interact online, individually and in groups, with international colleagues on a variety of culture related topics, a process that is evaluated regularly in writing by learners. Initial responses from the winter term of 2015–2016 demonstrate that the collaborative experience is valued by students, as it helps them bridge the usual gap between new «school knowledge» and existing first-hand «action knowledge» [7, 12, 13], and thus resolves real-life communication challenges.

While designed for the English language classroom, the pedagogical approaches tested in this study — learner collaboration and reflection — may be constructively applied to other disciplines. The practical insights from our project suggest that reflective and interactive formats motivate students to take ownership of their learning and gradually internalise this analytical stance toward future life situations.

REFERENCES

1. *Dewey J.* Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. Project Gutenberg, 2008 [Online unter <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>. 7 April 2016].
2. *Holec H.* Autonomy and foreign language learning. Council of Europe, 1981.
3. *Little D.* Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 1999. 38. P. 77–88.
4. *Little D.* Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati*, 2004. 13: 3. P. 105–126.
5. *Boeckmann K.* Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht — unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2015. 20: 2. S. 90–100.
6. *Wenger E.* (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
7. *Little D.* (2005) *The Council of Europe, learner autonomy and intercultural competence // Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen : Festschrift für Inge*

Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag / Ed. by S. Duxa, A. Hu, B. Schmenk. Tübingen : G. Narr, 2005. S. 135–142.

8. *Gee J.* An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method. New York : Routledge, 2011.

9. *Ushioda E.* Additional ‘tools’ for teacher research. IATEFL Research SIG PCE, 2012 [Online unter: http://resig.weebly.com/uploads/8/1/4/0/8140071/2012_glasgow_pce_research_sig_additional_tools_for_teacher_research.pdf. 4. Mai 2016].

10. *Ushioda E.* (2008) Using I-statement analysis to explore autonomy and change. CUTE 2 Research Report, 2008 [Online unter: <http://echinauk.org/cases2/cute2/research.htm>. 4. Mai 2016].

11. *Born-Lechleitner I.* From peer-feedback to reflective writing — how learners can become more aware of their learning // *Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research: Challenges and Issues* / Ed. by K. Schwienhorst. IATEFL Learner Autonomy SIG, in print, 2016.

12. *Barnes D.* From Communication to Curriculum. London : Penguin Books, 1976.

13. *Sercu L.* (2002) Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben // *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2002. 7: 2. S. 1–20 [Online unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>. 2. Mai 2016].

Yu. R. Daminova

Ural Federal University

Helping Intermediate Level Learners Refine and Extend Their Use of Passives

Abstract. The article outlines the main properties of the passive voice in English that intermediate level students have to be aware of, describes the most frequent problems they have and suggests solutions.

Key words: passive voice, intermediate level students, teaching English as a foreign language.

Ю. Р. Даминова

Уральский федеральный университет

Особенности преподавания пассивного залога студентам промежуточного этапа обучения английскому языку

Аннотация. Статья рассматривает аспекты пассивного залога, которыми необходимо владеть студентам на промежуточном этапе обучения, описывает

© Daminova Yu. R., 2017

проблемы, с которыми они чаще всего сталкиваются, и приводит возможные способы решения этих проблем.

Ключевые слова: пассивный залог, студенты промежуточного этапа обучения, обучение английскому как иностранному.

The article looks at passives with intermediate level learners in mind without taking into account causatives, which are better taught separately. According to Swan [5, p. 153] ‘Russian learners do not usually find the basic forms of the passive too problematic.’ Although it is true, they either avoid using passives for the reason of their rare use in Russian colloquial speech or misuse them, especially in complex forms. The main reason lies in the fundamental differences in grammatical systems of the two languages. Being a synthetic language, Russian changes the verbs with prefixes, suffixes and endings, whereas English, an analytic language, uses other verbs to communicate the meaning of actions. Intermediate level learners are supposed to have mastered the basic forms of the passive although my teaching experience proves that this is not always the case and we need to do a lot of repair work with basic forms even with upper-intermediate students.

As Swan [6, p. 385] puts it ‘when A does something to B, there are often two ways to talk about it.’ We use an active verb if we want A (the doer) to be the subject (*They built this house in 1486.*), and we use a passive verb if we want B (the ‘receiver’ of the action) to be the subject (*This house was built in 1486.*) Aitken [1, p. 141] calls B the ‘victim’ of the action.

We often need to decide whether to use the passive or not for cohesion purposes and eventually have to solve theme-rheme dilemma.

Scrivener [4, p. 245] points out that ‘the passive and active... are not simply identically-meaning alternatives.’ This is crucial for deciding **when to use the passive**. Swan [6, p. 387] focuses on:

- interest in the action (when we are not interested what/who does/did it)
The results have not yet been analysed.
- putting the news at the end (We begin a sentence with something that is already known, or that we are already talking about.)
— *Nice picture.*
— *Yes, it was painted by my grandmother. (The news, the painter, is at the end)*
- keeping the same subject (in order to keep talking about the same person or thing)

He waited for two hours; then he was seen by a doctor. (more natural than ...then a doctor saw him)

- putting heavier expressions at the end

I was annoyed by Mary wanting to tell everybody what to do.

- meaning and grammar

Not all active verbs have ‘active’ meanings. He suffers from asthma implies that it is done to him. Some verbs can be used in both active and passive forms with similar meanings: There is nothing to worry/be worried about. Passive structures are not possible with intransitive verbs.

Most authors, for example Parrott [3, p. 331] agree on the following **contexts** the passive is used in:

1. to describe processes

The beans are picked in late summer and are left to dry in the sun.

2. in various formal (often academic) styles of discourse, e.g. to introduce evidence, argument or opinion (e.g. It is sometimes argued that ...)

3. to describe procedures in formally reported scientific experiments

Thirty-eight subjects were interviewed in the first round of interviews.

4. to avoid the implication of personal involvement or responsibility

The vase got broken, Mum.

5. with certain verbs when the person who did the action is generally unimportant; they often describe claiming, blaming, acts of destruction or emotional reactions

He is alleged to be in a sanatorium.

6. official rules and procedures [2, p. 134]

The service is provided under a contract.

In the passive, we usually use by to introduce **the agent**, the person or thing that does the action, or that causes what happens: *All the trouble was caused by your mother.* We use with when we talk about **the instrument** used by an agent to perform an action: *The gas is lit with a match.* However, we sometimes do not mention the agent at all. Swan [6, p. 387] notes that ‘agents are mentioned in only about twenty per cent of passive clauses’ for various reasons.

Many English verbs are followed by **two objects**: e.g. *Somebody gave the information* (direct object) *to the police* (indirect object). They can both become the subject of a passive sentence: *The police were given the information.* or *The information was given to the police.*

The objects of prepositional verbs can become subjects as well, but the preposition is never omitted: *Nobody listens to her.* → *She is never*

listened to. However, if there is a direct object, the indirect object after a preposition cannot become a subject of a passive sentence: *They poured water on us.* → *Water was poured on us.* (NOT *We were poured water on.*)

Some teaching materials suggest [see 3, p. 333] that **get** is a colloquial alternative to *be*, but that is not always the case. We also choose *get* to suggest: 1) that the action is unexpected, involuntary or possibly unwelcome: *When he picked up the phone, we got cut off.* 2) an achievement based on something that has been built up beforehand: *She got elected.* 3) an achievement in the face of difficulty: *I finally got admitted to hospital.*

The passive is formed with a **form** of *be/get* in the appropriate tense followed by the past participle of the main verb. Perfect Continuous Passives as well as some forms of Continuous Passive are extremely rare, although they do exist. The verbs (hear, see, make, help) that are followed by bare infinitives in active sentences use full infinitives in passive ones: *They made him tell them everything.* → *He was made to tell them everything.* Likewise, verbs which are followed by *that clause* in active sentences use full infinitives in passives: *People think that she is a genius.* → *She is thought to be a genius.*

Problems and solutions

Avoidance From my experience passives are one of the most difficult language areas to master for students. The system of passives in Russian is much simpler in terms of forms and word order. For this reason, learners tend to use the active instead of the passive, this is particularly noticeable in intermediate level students when they encounter more sophisticated contexts and have to deal with process descriptions, official documents or specific purpose literature. They do not resist using passives, they do recognize their importance, understand the meaning and form, and can even manage pronunciation all through extensive practice, but fail to understand when to use passives for a good reason — which means output is often minimal.

Solution First, use every chance to point out the cases when learners miss opportunities to use passives and explain why. Second, try to present passives as structures in their own right ‘rather than as though they are active constructions which have undergone some form of ‘transformation’ [3, p. 338]. Third, establish meaningful real life contexts to practice passives, so that learners feel the need to use them instead of active forms.

Playing grammar games, such as criminal stories, also helps build learners' confidence. Scrivener [4, p. 244] suggests using sequential diagrams of manufacturing or creative processes (e.g. making chocolate): the teacher works through the first steps of the sequence and helps students to describe a process using passives, then gets students to write a description of its remaining stages using the diagrams (providing some key nouns and verbs to help them).

Problems with meaning are rooted in the difficulties students have with the concepts and forms of active tenses. L1 interference is extremely noticeable when they struggle to understand that, for example *I will have been sold by now*, is used for future reference not past. They also use intransitive verbs in passive: *I was died*.

Solution Aitken [1, p. 147] suggests a 'pop star' activity. Students are given two pages showing a month's activities from an imaginary (or real) celebrity's diary. The first one is about the past, the second one is about the present. The learners ask and answer questions based on the provided information, e.g. *Is (s)he getting more or less popular? (S)he is being asked to open a new supermarket. (S)he is not being interviewed on the radio any more*. This 'showbiz' gossiping works really well with predominantly female groups, especially if they choose the celebrity themselves.

Problems with form The continuous and perfective forms are the most problematic for learners: *The house is (was) building*, *The book has finished*. Moreover, there are only a few auxiliary verbs in English which are used both to form the active and the passive. This, consequently, becomes a source of confusion for learners, who find it difficult to differentiate between, for example, 'be' as an auxiliary for continuous tenses and 'be' as an auxiliary for passives. They are also sometimes reluctant to use be+being and end up saying: *I being bitten*, or *I am bitten*. Another source of confusion lies in 'have' which is used as an auxiliary for the perfect active tenses and is part of the perfect passive forms; this results in learners leaving out auxiliaries before past participles or using the wrong ones.

Solution Controlled practice tasks, offered by a variety of coursebooks and other resource materials, work well to repair. Additionally, with all the new technologies at hand (e.g. LMS), a lot of self-study tasks can be given for homework.

Problems with pronunciation Various features of connected speech cause problems depending on the target language chunks in focus. For

example, some learners do not recognize *have* /əv/ in connected speech and tend to avoid weak forms due to the complexity of the structures. 'Being', which is reduced in speech, often sounds 'been' to students and they confuse the two verbs and pronounce 'been' instead of 'being'.

Solution Drilling is one of the most effective ways to repair pronunciation problems. Teachers can vary interaction (open class, pair work, mingles) and task patterns (saying aloud or mumbling) to make it less stressful and more dynamic.

To recap briefly, the passive is an important area in both teaching and learning contexts, and the considerations and implications pointed out in this article need to be constantly reviewed and broadened.

REFERENCES

1. *Aitken R.*, 1992, Teaching Tenses. Thomas Nelson and Sons Ltd.
2. *Eastwood J.*, 2002, Oxford Guide to English Grammar, OUP.
3. *Parrott M.*, 2000, Grammar for English Language Teachers, Cambridge: CUP.
4. *Scrivener J.*, 2010, Teaching English Grammar. Macmillan.
5. *Swan M.*, 2001, Learner English, CUP.
6. *Swan M.*, 2005, Practical English Usage. OUP.

М. Дате

Университет имени Фридриха Шиллера, Йена (ФРГ)

А. А. Белозерова

Уральский федеральный университет

Какие межкультурные компетенции необходимо целенаправленно развивать на занятиях по иностранному языку

Аннотация. В статье отражена проблема формирования межкультурных иноязычных навыков студентов-лингвистов на основе Йенской модели развития межкультурных компетенций, предложенной профессором в области межкультурной деловой коммуникации Ю. Больтенем. Применение данной модели в рамках обучения учащихся иностранному языку содействует развитию целого

ряда межкультурных компетенций учащихся, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Йенская модель, межкультурные компетенции, иностранный язык, межкультурная деловая компетенция, межкультурная стратегическая компетенция, межкультурная социальная компетенция, межкультурная индивидуальная компетенция.

M. Date

Friedrich Schiller University of Jena

A. A. Belozerova

Ural Federal University

What Intercultural Competences Need to Be Developed Purposefully in the Foreign Language Classes

Abstract. In the article there is captured a problem of developing of intercultural foreign-language skills of the students-linguist on the basis of the Jena's model of development of intercultural competences offered by professor in the field of intercultural business communication J. Bolten. Application of this model within foreign-language education of students assists development of a number of intercultural competences of the students, which are necessary for them in their further professional activity.

Key words: Jena's model, intercultural competences, foreign language, intercultural business competence, intercultural strategic competence, intercultural social competence, intercultural personal competence.

В настоящее время для успешного осуществления профессиональной деятельности выпускникам вузов лингвистических направлений подготовки требуется межкультурная компетенция. Модель межкультурного обучения и воспитания в России находится в стадии формирования, тогда как в Германии давно и успешно реализуются несколько моделей развития межкультурной компетенции. В частности, интерес представляет так называемая Йенская модель, которая рассматривает развитие не одной, а сразу нескольких межкультурных компетенций, включающих в себя различные субкомпетенции. Ознакомление с данной моделью и возможность ее применения в ходе обучения иностранному языку студентов-лингвистов позволит эффективно формировать межкультурные навыки учащихся.

Изучение и преподавание иностранного языка, несомненно, являются основными из самых важных путей развития межкультурной компетенции. Главными участниками данного процесса являются:

- будущие студенты по обмену;
- заинтересованные лица и участники международных корпораций, прежде всего в сфере экономики;
- работники социальных и образовательных учреждений, осуществляющих интеграцию мигрантов/беженцев.

Также этот процесс играет все более важную роль при:

- освоении знаний с самых различных частей мира (понимается скорее рецептивное использование языка);
- предстоящей новой промышленной революции, которая в настоящее время форсируется в высокоразвитых промышленных странах с созданием международных кооперационных сетей (поставщик — готовая продукция — выведение продукции на рынок — клиенты) под названием «Индустрия 4.0» (Четвертая промышленная революция).

Вследствие этого для методики преподавания иностранных языков становится все более важным акцентировать внимание на то, что целевые группы (несмотря на стандартизированный уровень формального овладения языком) могут сильно отличаться, требуют различных дидактических подходов и при этом должны постоянно улучшаться.

В настоящее время в практике преподавания иностранных языков наблюдаются две важные корреляции:

Связь между



Сформированными или формирующимися (межкультурными) компетенциями в процессе обучения иностранному языку:



Согласно модели, предложенной профессором в области межкультурной деловой коммуникации Юргеном Больтенем (г. Йена), речь идет о компетенциях действия. Это значит, что решающее значение играет не то, какие языковые знания и умения следует требовать с учащихся посредством тестов и контрольных работ во время «урочных занятий», а понимание того, какие компетенции окажутся им действительно полезными в повседневной, а также предстоящей межкультурной практике для достижения их собственных целей и целей общества.

Под межкультурной компетенцией понимается способность успешно и надлежащим образом взаимодействовать с отдельными лицами и группами носителей других культур. В более узком смысле это способность к всестороннему удовлетворяющему общению людей различных культурных ориентаций. Эта способность может развиваться, прежде всего, в рамках инкультурации (непосредственного и косвенного воспитания). Такой процесс обозначается как межкультурное обучение. Межкультурной компетенцией обладает тот человек, который при сотрудничестве с представителями других культур осознает и учитывает их специфические концепты восприятия, мышления, чувств и действий. Если не инициировать это на занятиях иностранного языка, невозможно понять, действительно ли человек владеет этими компетенциями.

С позиции С. Ратье межкультурные компетенции рассматриваются с двух противоположных позиций: между экономически ориентированными концептами, которые ставят на передний план вопросы

эффективности, и гуманитарными воспитательными концептами, которые скептически относятся к положениям эффективности и, прежде всего, подчеркивают аспект совершенствования человека в процессе межкультурного взаимодействия [4].

Межкультурные компетенции не могут определяться устоявшимися культурами, а должны затрагивать именно культурные различия, которые в каждой группе людей воспринимаются по-разному. Как правило, всегда нужно исходить из смешанных форм этих различий. Для обучения иностранным языкам это является вызовом, так как должны быть обеспечены разнообразные межкультурные контакты, чтобы сделать эти компетенции видимыми.

К спектру межкультурных компетенций действия относится множество индивидуальных компетенций, из которых с нашей точки зрения были выбраны особенно значимые, чтобы продемонстрировать на примерах, как они могут развиваться в процессе обучения иностранному языку.

Сюда относятся следующие межкультурные компетенции (схема профессора Ю. Больтена [1]):



В двухмерном графическом представлении едва ли возможно передать всесторонние многомерные связи всех компонентов межкультурной компетенции. Кроме того, общее определение межкультурной компетенции без обращения к конкретным ситуациям применения едва ли имеет полный смысл. Она всегда зависит от ситуации [2].

Поэтому мы бы хотели расставить только некоторые акценты, согласно которым возможно предположить, что они действительно могут быть достигнуты в ходе изучения иностранных языков, но сами по себе не «гарантируют», что межкультурная компетенция может быть всесторонне изучена и охвачена.

Какие компетенции это могут быть (начиная с уровня владения иностранным языком B1) (см. таблицу).

В областях иноязычного высшего образования и переподготовки на территории всей Европы на протяжении многих лет действуют единые стандарты (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком) [3], которые приносят результаты только при высоком уровне владения языком, и когда осуществляются фактические культурные контакты. При этом межкультурные компетенции могут быть продемонстрированы и ощутимы всеми участниками процесса межкультурного взаимодействия.

Таким образом, развитие межкультурных компетенций учащихся на занятиях по иностранному языку на основе Йенской модели представляет широкую возможность выбора методов для развития межкультурных навыков студентов-лингвистов, при этом формируя конкретные субкомпетенции, необходимые для эффективного межкультурного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bolten J.* Grundlagen interkultureller Kompetenz // Internes Dokument der Friedrich-Schiller-Universität. Jena, 2014.
2. *Straub J.* Interkulturelle Kompetenz // Straub J., Weidemann A. & Weidemann D. (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz. Stuttgart : Metzler, 2007. S. 341–346.
3. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.europa-eischer-referenzrahmen.de/> (date of access: 11.01.2016).
4. *Rathje S.* Interkulturelle Kompetenz — Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts [Electronic resource]. Mode of access: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (date of access: 11.01.2016).

Желаемые межкультурные компетенции в преподавании иностранных языков	Пути развития МКК и примеры
Управление знаниями	<p>Межкультурные стратегические и методические компетенции</p> <p>Комплексные задания, которые решаются частично на уроке, а также с помощью поиска в Интернете и опросов экспертов внешних организаций.</p> <p>Для этого необходим конструктивистский подход, т. е. преподаватель не может выступать в роли «всезнающего». Он должен допустить риск самостоятельных исследований учащихся для того, чтобы они в конце процесса обучения смогли овладеть специальными знаниями (чем впоследствии будут гордиться).</p> <p>Пример:</p> <p>После углубленного изучения основ профессионального иностранного языка учащиеся получают задание установить контакт с определенными организациями, их структурами (например, партнерами, поставщиками, клиентами) и получить у них знания, а также составить карту распределения знаний.</p> <p>Детали:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Изучение понятия «Индустрия 4.0». — Поиск в Интернете и установление контактов с иностранными/международными организациями (в том числе местными на Урале и т. д.). <p>В ходе обучения учащимся предлагается задание самостоятельно собрать информацию о немецких и совместных российско-немецких компаниях и организациях, где они могли бы пройти практику. Учащимся необходимо составить резюме на иностранном языке и осуществить деловую переписку с организациями также на иностранном языке (немецком или английском) с целью демонстрации высокого уровня владения языком. По окончании выполнения задания учащиеся должны предоставить мини-отчет, в какую организацию они обращались и какую информацию о данной организации получили.</p>

Желаемые межкультурные компетенции в преподавании иностранных языков	Пути развития МКК и примеры	
Профессиональные знания в поле деятельности	<p>Межкультурные профессиональные компетенции</p> <p>Практика в организациях в области международного бизнеса могла бы укрепить и реализовать профессиональные знания; верификация знаний может осуществляться только тогда, когда практика предусматривает конкретные задачи обучения, которые в итоге должны быть проверены. Это предполагает самостоятельную подготовку учащихся, для того чтобы установить первичные контакты и самостоятельно сформулировать конкретные задачи для конкретных профессиональных областей.</p> <p>В рамках прохождения ознакомительной или производственной практики учащиеся должны самостоятельно установить контакт с организацией или компанией. Для этого возможно воспользоваться базой, полученной после выполнения предыдущего задания, или же осуществить поиск самостоятельно. Помимо задания на практику, полученного от руководителя практики, учащиеся должны поставить перед собой конкретные задачи, направленные на приобретение языкового и межкультурного опыта. Возможными местами прохождения подобного рода практики были названы такие компании, как Siemens, Bosch, Mercedes Stern AG и др.</p>	
Знания профессионально-деловой структуры	<p>На занятиях по иностранному языку осуществляется работа с организационно-структурными схемами, которые рассматриваются при самостоятельном изучении или в небольших исследовательских заданиях с целью:</p> <ul style="list-style-type: none"> — получения информации, зачем и какие структуры существуют в организациях (компаниях, какие задачи они имеют, кем они представлены (какими профилями сотрудников); — знакомства с системами образования, в том числе профессионального обучения других стран, чтобы суметь понять, какие компетенции играют роль при приеме на работу, в повседневной рабочей жизни в других культурах. 	

<p>Желаемые межкультурные компетенции в преподавании иностранных языков</p>	<p>Пути развития МКК и примеры</p> <p>— представления исторических исследований в качестве задачи для установления межкультурных концептов.</p> <p>Для этого могут быть самостоятельно подготовлены рефераты и проведены дискуссии, например, почему существует дуальное профессиональное обучение в ФРГ, какие у него преимущества и недостатки (прежде всего для иностранных сотрудников).</p> <p>Для развития данных навыков учащиеся осуществляют самостоятельный поиск информации о той или иной компании в целевой стране (Германии), структуре данной компании и возможностях трудоустройства в данную компанию по искомой специальности. Собранную информацию учащиеся самостоятельно обрабатывают и затем представляют ее в виде развернутой схемы, отражающей необходимую информацию о компании. Данную схему учащиеся представляют на занятии по иностранному языку, отвечают на вопросы сокурсников. Ключевым моментом становится создание коммуникативной среды, которая может реализоваться также и за счет организации дискуссии, например, в виде обсуждения плюсов и минусов трудоустройства в данную компанию, сравнения структуры компании со структурой типичной российской компании, обсуждения возможностей перспектив карьерного роста в данной компании и т. д.</p>
<p>Межкультурные социальные компетенции</p> <p>В контактах по электронной почте или в личных контактах с представителями различных культур на месте должны быть проведены общие проекты по различным темам, которые можно оценить по критериям МКК и представить на занятиях по иностранному языку.</p> <p>Пример:</p> <p>Совместная организация студенческих вечеров или конференций с документацией, почему и как они были организованы и проведены. При этом анализируются как положительные аспекты, так и недопонимания и т. д. В настоящее время в университетах России обучаются</p>	

Желаемые межкультурные компетенции в преподавании иностранных языков	<p style="text-align: center;">Пути развития МКК и примеры</p> <p>студенты по обмену из самых различных стран. Возможность организации и проведения совместного вечера позволяет эффективно развивать навыки командной работы, установить контакт с представителями других культур и практиковаться в применении иностранного языка. Данная форма предполагается во внеурочное время. В частности, на базе общежитий, где проживают иностранцы, организуются музыкальные и литературные вечера, игровые мероприятия. На занятиях по иностранному языку студент должен предоставить подробную информацию о своей занятости в подготовке подобного вечера — с кем ему пришлось сотрудничать, каким образом осуществлялась организация мероприятия, какой тематике был посвящен вечер, какие трудности возникли при работе с иностранными студентами и как их удалось преодолеть.</p>
Способность к метакоммуникации	<p>Пример: Уметь вести коммуникацию с представителями других культур о том, почему и как следует осуществлять коммуникацию, чего при этом хотят добиться, а также как при этом подстроиться друг под друга. В ходе небольшого исследовательского проекта на иностранном языке учащиеся через систему электронных опросов (Google) самостоятельно составляют вопросы и организуют сбор информации об особенностях коммуникации представителей тех или иных культур (в частности немецкой). На основе полученных результатов учащиеся в ходе коллективной работы должны получить единую картину об особенностях коммуникации представителей других культур. После возможно осуществление сравнительного анализа особенностей коммуникации представителей своей и «чужой» культуры на иностранном языке.</p>

Желаемые межкультурные компетенции в преподавании иностранных языков	Пути развития МКК и примеры
Эмпатия и приспособляемость	<p>Пример: Поиск в Интернете и коммуникация с представителями «чужой» культуры о понимании и чувствах друг друга.</p> <p>Учащиеся должны уметь осуществлять коммуникацию с представителями других культур о том, почему и как они чувствуют и сочувствуют друг другу, чего при этом хотят добиться, а также как при этом подстраиваться друг под друга.</p> <p>Учащиеся, используя Интернет, ищут на иностранном языке информацию о явлении эмпатии. Используя метод создания опросов, им затем необходимо собрать данные у представителей других культур, затрагивающих вопросы эмпатии и их отношения к данному явлению. Затем информация подлежит обработке и представлению в виде доклада на иностранном языке (как вариант — в формате мультимедийной презентации).</p>
Дистанция ролей	<p>Межкультурные индивидуальные компетенции</p> <p>Для развития действительно хорошо подходят ролевые игры, особенно когда роли представителей «чужих» культур действительно проигрывают представители других культур (иначе возникает опасность усиления стереотипов).</p> <p>В рамках проведения межкультурной ролевой игры учащиеся принимают на себя роли представителей собственной и другой культуры. При этом следует понимать и принимать во внимание, что принятие на себя «чужих» ролей может только закрепить стереотипы, которые в лучшем случае снова придется нейтрализовать. Поэтому учащиеся получают от преподавателя дополнительную информацию о культуре, традициях и особенностях поведения представителей других культур во избежание опасности усиления стереотипов, так как одной из главных целей ролевой игры является как раз их нейтрализация. В идеале следует привлечь к участию в занятиях находящихся представителей других культур (например, учащихся по обмену или преподавателей —</p>

Желаемые межкультурные компетенции в преподавании иностранных языков	Пути развития МКК и примеры
Толерантность к двусмысленности	<p>носителей языков). Такой подход позволит минимизировать риск закрепления стереотипов в сознании, а также позволит учащимся на практике овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками, требующимися им для взаимодействия с представителями данной культуры.</p> <p>Анализ и понимание: при помощи примеров коммуникации из обусловленных собственной культурой коммуникативных ритуалов (таких как определенные коммуникативные действия, как непрямая коммуникация в коллективистских культурах, прямой стиль коммуникации в сильно иерархичных культурах и т. д.) объяснить, почему представители других культур иначе на них реагируют (иначе себя в них ведут).</p> <p>После этого проба и переговоры в совместных контактах.</p> <p>В рамках развития данных навыков учащиеся анализируют собственные коммуникативные ритуалы, стратегии вербального и невербального поведения в собственной и «чужой» культуре, выявляя общности и различия. При этом учащимся также необходимо предпринять попытки определить, какую реакцию вызвало бы то или иное коммуникативное поведение у представителя другой культуры. Для занятия также желательно пригласить представителя исковой культуры, который на практических примерах мог бы продемонстрировать реакцию представителей своей культуры и объяснить ее.</p>
Умение описывать и объяснять межкультурные процессы в собственной и чужой культуре	<p>При помощи видео, анализа ситуаций из жизни и собственного опыта межкультурных контактов получить обратную связь о том, как собственное поведение может восприниматься и интерпретироваться другими и быть к этому готовым.</p> <p>В формате групповой работы учащиеся получают для анализа конфликтные ситуации, которым они должны найти объяснение и представить возможный вариант разрешения или избегания подобной ситуации. Ключевое внимание при этом уделяется анализу культурно-обусловленного поведения представителей собственной культуры.</p>

О. Б. Долганова

Уральский государственный экономический университет

Из опыта обучения иностранных студентов в российских вузах

Аннотация. В условиях интеграции российской системы высшего образования в европейскую показателем статуса учебного заведения является обучение иностранных студентов. Одной из ключевых проблем можно считать адаптацию учащихся к новой социокультурной среде. Имеются проблемы, связанные с материальной базой и непростой процедурой привыкания студентов к новым условиям внешней и внутренней среды. Кроме того, необходимо воспитывать у российских студентов уважение к своим иностранным сокурсникам. Таким образом, адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу.

Ключевые слова: интеграция, иностранные студенты, коммуникативные особенности, адаптация, мотивация.

O. B. Dolganova

Ural State University of Economics

The Experience of Teaching Foreign Students in Russian Universities

Abstract. While speaking about the integration of Russian system of higher education into the European one, it's necessary to mention that training foreign students is an important indicator of the social status of a higher learning establishment. Adaptation to a new socio-cultural environment is considered to be one of key problems. There are some problems connected with resource base and difficulties of getting used to new circumstances of the environment. Besides it's necessary to bring up respect to their foreign groupmates among the Russian students. So, adaptation should be considered a complex and complicated pedagogical program.

Key words: integration, foreign students, communicative peculiarities, adaptation, motivation.

В настоящее время в России происходит интеграция современной системы высшего образования в европейскую, и, безусловно, определенным показателем статуса учебного заведения является обучение иностранных студентов.

Во многих российских вузах наблюдается постоянное увеличение контингента учащихся данного типа, и Уральский государственный экономический университет не является исключением. Среди мотивов получения образования в России у иностранных студентов можно выделить: желание стать хорошим специалистом, обретение новых знаний и умений, творческий процесс организации учебного процесса и общение со специалистами. Конечно, преимуществами являются одна из самых низких оплат за обучение в Европе, высокая квалификация преподавательского состава, лояльное и уважительное отношение к учащимся как со стороны работников департаментов, так и со стороны однокурсников.

Для вузов в этих условиях одной из ключевых проблем является адаптация студентов к новой социокультурной среде, так как от этого зависит эффективность их учебной деятельности. Под термином «социокультурная адаптация» принято подразумевать процесс активного взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс приобретения трудовых навыков и знаний, усвоения норм, образцов, ценностей новой окружающей среды. Адаптацию иностранных студентов к российским условиям нельзя назвать однозначной. Она включает в себя много аспектов: приспособление к климатическим особенностям, к новой образовательной системе, к языку общения, к интернациональному характеру учебных групп, к культуре новой страны. Кроме того, нужно помнить о том, что представляет собой человек как личность в студенческом возрасте, ведь время учебы в вузе совпадает с тем периодом жизни, когда происходит становление личностных особенностей. Такие качества, как целеустремленность, самостоятельность, решительность, умение владеть собой и стремление к прекрасному укрепляются, поэтому, наряду с образовательными задачами, воспитание иностранных студентов и их эстетическая составляющая приобретают большое значение.

Но педагогическая система должна также учитывать интересы и потребности самих учащихся. Преподавателям необходимо иметь не только высокий уровень коммуникативной компетенции, но и развитую социокультурную компетенцию, а именно, умение, знание и способность справляться с различного рода проблемами социокультурного характера, которые неминуемо возникают в процессе общения с представителями других культур. Интернационализация высшего

образования в наше время актуализирует проблему адаптации иностранных студентов в условиях обучения в вузе в незнакомой стране для успешной коммуникации в социально-бытовой и академической сфере.

Актуальной задачей для университета является организация такого процесса обучения, который бы обеспечивал максимально высокое качество образовательных услуг и позволял эффективно реализовывать современные концепции преподавания по выбранным студентами специальностям. Эта задача является комплексной и многоплановой.

Безусловной проблемой являются состояние аудиторий, а особенно лабораторий, не всегда соответствующих должному уровню; устаревшая материальная база, недостаточно хорошее владение иностранными студентами русским языком, проблемы с организацией быта и досуга. Кроме того, ведется мало научных исследований с участием иностранцев и, как результат, наблюдается разочарование учащихся в обучении в российском вузе. В наибольшей степени это касается организации процесса получения новых знаний, качество которого не соответствует ожиданиям иностранных студентов.

Но даже если организация процесса устраивает данную аудиторию, процедура привыкания к новым условиям внешней и внутренней среды является непростой. Иностранные студенты болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, что обусловлено чувством большой ответственности перед семьей, правительством своей страны, университетскими кураторами и другими ответственными лицами. Можно назвать эти испытания культурным шоком. Это вызвано физическим и интеллектуальным напряжением в результате проблемы с достижением психологической адаптации. Непривычными являются требования к учебе, изменения социального положения, статуса, отсутствие родителей, привычного быта, личного пространства и ограниченный круг общения. Ухудшение психологического и физического состояния учащихся может происходить из-за нежелания принимать особенности менталитета страны обучения, возможно, по причине осознания собственной коммуникативной беспомощности.

Стоит отметить, что этапами адаптации должны быть: вхождение в студенческую среду, формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, усвоение основных норм интернационального коллектива, преодоление языкового барьера, приобретение

чувства академического равноправия. Многие факторы адаптации студентов-иностранцев к социокультурной среде зависят от преподавателя. Но и со стороны студента важны достаточный уровень базовой подготовки, уровень знания русского языка, индивидуальная способность к обучению, особенности национального менталитета. Быстрое и эффективное овладение русским языком является чуть ли ни самым главным условием успешной учебы в российских вузах. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее студент перестает стесняться обращаться со своими проблемами, т. е. процесс коммуникации становится легче.

В свою очередь, преподаватель должен обладать определенными личностными качествами, хорошо владеть языком общения и быть максимально компетентным в предмете. Но часто студенты болезненно переживают непонимание, а, тем более, конфликты с преподавателем, вызванные тем, что именно преподаватель не учитывает коммуникативные особенности студентов, плохо владеющих русским языком. Сотрудникам высших учебных заведений необходимо принимать во внимание особенности смешанной аудитории.

Важную роль в процессе адаптации играют отношения в группе, а именно возможность доверительно общаться со студентами-носителями языка, рассчитывать на их помощь, приспосабливаться к новым социокультурным условиям. В УрГЭУ для всех студентов характерны типовые формы занятий: лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы. Уровень работы студентов оценивается в балльно-рейтинговой системе с двумя промежуточными контрольными срезами. По итогам курса выводится общий рейтинг, на основании которого ставится итоговая оценка. По общим наблюдениям, иностранные студенты довольны качеством и уровнем учебного материала, преподаваемого в рамках общей профессиональной дисциплины.

Как сделать адаптацию максимально успешной? В различных вузах этот вопрос решается по-разному. Например, вводятся дополнительные часы консультаций для иностранных студентов, не способных освоить предлагаемый материал, с тем чтобы не снизилось качество знаний будущих специалистов и это не отразилось бы на имидже учебного заведения. Кроме того, изучается опыт вузов, успешно осуществляющих образовательные услуги для иностранных студентов, увеличивается количество предлагаемых направлений и специальностей,

преподавателями поднимаются темы и вопросы, актуальные для данной смешанной студенческой аудитории, учитывающие возраст, религиозную, социальную принадлежность.

Деловая и эмоциональная включенность иностранного студента в студенческий коллектив, насыщенная общественная жизнь в молодежной среде, активное участие в общих мероприятиях, совместных праздниках, спортивных соревнованиях, научных конференциях и музыкальных фестивалях оказывают положительное влияние на адаптацию.

К сожалению, российские студенты иногда не проявляют должного уважения и внимания к своим иностранным согруппникам, не владеют страноведческой информацией, не знают национальных особенностей поведения и общения своих иностранных друзей, а значит, перед преподавательским составом должна стоять задача расширения рамок дружеских контактов среди студентов. Другой задачей педагогов является приобщение иностранных студентов к русским национальным культурным традициям. Сюда следует отнести: посещение музеев (например, в Музее истории Екатеринбурга имеется возможность прослушать экскурсию и просмотреть 3D-фильмы, посвященные основанию и развитию города, на иностранном языке. Кроме того, в музее постоянно проводятся мероприятия, посвященные национальным праздникам, такие как Святочные гадания, Пасха или Масленичные гуляния для детей и для взрослых. Кроме того, функционируют экспозиции, приуроченные к знаменательным датам истории России и Екатеринбурга. В 2017 г. МИЕ готовит выставку и ряд мероприятий, приуроченных к столетию Великой Октябрьской социалистической революции. История нашей страны толкуется неоднозначно не только жителями, но и гостями города, а это значит, что не может не вызывать интереса у студентов третьих стран мира, приехавших в Россию для получения образования), прогулки по историческим местам (Екатеринбург печально известен во всем мире как место пленения и расстрела последней царской семьи Николая II), объяснение некоторых ритуальных действий народа (купание в проруби в канун Крещения), чтение и обсуждение классической и исторической литературы. Все это приведет к расширению кругозора молодых людей, будет способствовать развитию чувства эстетического восприятия окружающего мира, поможет сформировать позитивное отношение к стране обучения и стимулировать познавательную деятельность студента.

Таким образом, адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множеством параметров и критериев, позволяющих улучшить качество обучения иностранных учащихся и достигнуть наилучших академических результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Рахимов Т. Р.* Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze-i-napravlenie-ego-razvitiya> (дата обращения: 17.09.2016).
2. *Марюкова Л. А.* Адаптация иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze> (дата обращения: 21.08.2016).
3. *Капезина Т. Т.* Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze> (дата обращения: 30.10.2016).

Е. Е. Дымова

Уральский федеральный университет

Проектная деятельность в формировании профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Гостиничное дело»

Аннотация. Данная статья посвящена опыту использования проектной деятельности для формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов направления «Гостиничное дело» Уральского федерального университета.

Ключевые слова: проектная деятельность, обучение иностранному языку, профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция.

Project Work in Vocationally-Orientated Foreign Language Communicative Competence Formation of Hotel Business Students

Abstract. This article is devoted to the experience of project work use to form vocationally-orientated foreign language communicative competence while foreign language teaching of Hotel Business students in Urals Federal University.

Key words: project work, foreign language teaching, vocationally-orientated foreign language communicative competence.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации является одним из методических требований к процессу обучения иностранному языку в последние годы. Выпускники должны уметь вести успешную профессиональную деятельность не только на родном языке, но и на иностранном. За последние несколько лет это становится необходимостью из-за обострившейся конкуренции специалистов, обусловленной продолжающимися кризисными явлениями в нашей стране и, конечно, процесса глобализации. Для выпускников направления «Гостиничное дело» необходимость владения иностранным языком ощущается особенно остро.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования выпускник направления «Гостиничное дело» должен овладеть следующими компетенциями: общекультурными, профессиональными. К общекультурной компетенции относят владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного; готовность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь к межкультурным коммуникациям. К профессиональной компетенции относят готовность самостоятельно находить и использовать различные источники информации для осуществления проектной деятельности и формирования гостиничного продукта в соответствии с требованиями потребителя; готовность к организации и выполнению проектов в гостиничной деятельности [1].

Для успешной подготовки конкурентоспособных специалистов по данному направлению мы считаем необходимым формировать

у студентов в процессе обучения профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Понятие «профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция» по своему составу присутствует во многих трудах, касающихся обучения иностранному языку, хотя в определении данного термина до сих пор нет единства.

Ученые, занимающиеся вопросом формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, определяют ее как обобщенную совокупность знаний, умений, навыков, определяющих уровень сформированности профессионального мастерства в ситуациях интерсоциального поведения, адекватного целям, сферам и условиям коммуникативного процесса [2] или как интегративную особенность личности, характеризующуюся объемом и характером усвоенных знаний, умений, навыков иностранного языка и этики профессионального общения, а также привычек, качеств и свойств, реализуемых в будущей профессиональной деятельности [3].

Мы же понимаем профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию как интегративное умение реализовывать эффективную деятельность в профессиональной сфере с учетом иноязычной субкультуры, свободное владение навыками устного и письменного общения на иностранном языке [4].

Для формирования у студентов направления «Гостиничное дело» Уральского федерального университета иноязычной профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции нами был внедрен в обучение студентов первого курса проект по созданию презентации отеля. Важность данной темы для обучающихся по этому направлению сложно переоценить, так как их будущая профессиональная деятельность будет непосредственно связана с отелями, гостиницами.

Здесь мы считаем необходимым пояснить, почему эта тема предлагается к выполнению студентам именно первого курса. Курс обучения иностранному языку студентов направления «Гостиничное дело» рассчитан на два года обучения. Нашим преподавательским составом мы выбрали для работы со студентами учебник Робина Уолкера и Кейт Хардинг «Туризм 2». Одной из первых тем, предложенных авторами для изучения, и является тема под названием «Место, где

можно остановиться». Изучение этого раздела предполагает, что обучающиеся научатся приветствовать гостей отеля, осуществлять процедуру регистрации нового постояльца и выезда из гостиницы, изучают структуру отеля, знакомятся с его наиболее распространенными сервисами.

Алгоритм работы над проектом «Презентация отеля»

1) Ознакомление с требованиями к выполнению проекта.

Студенты получают информацию о том, над какого рода проектом они будут работать, из чего он состоит, определяются с тем, какой отель они будут описывать. Все требования к выполнению проекта высылаются им отдельным файлом.

2) Поиск информации.

Обучающиеся осуществляют поиск информации, связанной с отелем, который они будут описывать в проекте.

3) Разработка плана создания проекта и написание сценария.

Данный этап подразумевает, что студенты подробно прописывают то, какую информацию они будут представлять в своем проекте. Если их проект предполагает наличие видеофрагмента и использование голоса за кадром, то обучающиеся пишут речь каждого из героев ролика.

Необходимо отметить, что студентам уровня А0–А2 необходимо предоставить текст преподавателю для проверки на наличие ошибок.

4) Выбор программ, позволяющих составить презентацию, снять видео и записать озвучение.

Студенты находят программы, позволяющие сделать презентацию, снять видео и записать озвучение, выбирают те, которые им наиболее удобны для выполнения данного проекта, или такие, которыми они умеют пользоваться.

5) Создание конечного продукта.

На данном этапе осуществляется процесс непосредственного создания проекта: видеосъемка, звукозапись, создание презентации.

6) Проверка готового проекта на соответствие требованиям, предъявляемым к выполнению проектов.

На данном этапе готовая работа проверяется на соответствие требованиям, предъявляемым к выполнению проектов. Все требования, обязательные для соблюдения, перечислены в информационном файле, который студенты получили перед началом выполнения проекта.

7) Исправление ошибок.

На этом этапе студенты исправляют ошибки, которые они выявили в процессе просмотра своей презентации.

Необходимо отметить, что на данном этапе студенты, слабо владеющие иностранным языком, могут (а некоторые и обязательно должны) прибегнуть к помощи преподавателя.

8) Защита проекта.

Защита проекта происходит перед однокурсниками и преподавателями в форме презентации. Все присутствующие на защите имеют право задавать любые вопросы по проделанной работе и представленному материалу.

Необходимо заметить, что при выполнении проектного задания уровень самостоятельной работы студентов может варьироваться в зависимости от уровня подготовки того или иного студента: наиболее сильные и способные студенты выполняют данную работу самостоятельно и задают вопросы преподавателю, если они возникают в процессе выполнения работы, а слабые студенты отчитываются перед преподавателем после каждого этапа работы, что позволит им выполнить все задание полностью и получить положительные результаты работы.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: проектная деятельность при обучении иностранному языку студентов направления «Гостиничное дело» способствует успешному формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, так как в процессе выполнения проекта студенты ищут, анализируют, а также представляют информацию на иностранном языке в сфере их будущей профессиональной деятельности. Данный вид работы позволяет обучающимся расширить свой кругозор, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, а значит, и быть более успешными в овладении иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2010. 35 с.
2. dll.lib.ua-ru.net/files/dfd/133/030159049.doc

3. *Искандерова О. Ю.* Проблемы теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста. Уфа : Башк. мед. ун-т, 1998. 259 с.

4. *Дьмова Е. Е.* Проектная деятельность в формировании профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Реклама и связи с общественностью» : дис. Екатеринбург, 2011. 48 с.

Е. Э. Калинина

Глазовский государственный педагогический институт

Образовательные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку

Аннотация. Модернизация образовательного процесса отражается в появлении и развитии новых методик преподавания и педагогических технологий, а также в привлечении все большего числа информационно-коммуникационных технологий для повышения качества образования. Использование образовательных интернет-ресурсов повышает мотивацию к изучению иностранного языка, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на более прочное усвоение учащимися новых знаний, умений и навыков по иностранному языку.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурсы, иностранный язык.

E. Y. Kalinina

Glazov State Pedagogical Institute

Educational Internet Resources in Teaching Foreign Language

Absrtact. Modernization of the educational process is reflected in the emergence and development of new teaching methods and pedagogical technologies, as well as in attracting a growing number of information and communication technologies to improve the quality of education. The use of educational Internet resources increases the motivation to learn a foreign language, which in turn has a positive effect on more robust assimilation of new knowledge and skills in a foreign language.

Key words: information and communication technologies, Internet resources, foreign language.

Владение, по меньшей мере, одним иностранным языком является неотъемлемой частью современного общества. В связи с этим необходимо модернизировать российское образование с целью интеграции его в общеевропейское образовательное пространство, что вносит существенные коррективы в отечественную систему обучения.

На сегодняшний день в центре образовательного процесса стоит личность ребенка, его интересы. Поэтому основной задачей модернизации образования является внедрение инновационных технологий, которые имеют своей целью воспитание творческой личности [6].

Многие исследователи относят внедрение и разработку технологий в педагогике к середине 1950-х гг. Это связано с развитием технологического подхода в обучении, которое первоначально возникло в американской школе, а затем и в европейской. Изначально под технологией понималась технизация учебного процесса. Развитие исследований в области педагогики расширило понимание понятия «технология». *Педагогическая технология* есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний.

В современном образовании выделяют следующие педагогические технологии, которые имеют своей целью развитие коммуникативной компетенции учащихся, что является обязательным в процессе обучения иностранным языкам: технология развития критического мышления, метод проектов, «языковой портфель», интерактивный подход, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и т. д.

В рамках данной статьи рассмотрим особенности интеграции ИКТ в процесс обучения иностранным языкам. В последние годы ИКТ играют ведущую роль в процессе иноязычной подготовки как учащихся, так и учителей. Согласно ФГОС второго поколения, к ИКТ относятся компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [7].

Для их эффективной интеграции в учебный процесс необходимо создать технологические условия, а также подготовить квалифицированные кадры.

В настоящее время многие школы применяют ИКТ в учебном процессе. Для этого развиваются следующие направления:

1) информатизация процесса обучения; 2) оснащение современными техническими средствами образования; 3) подготовка преподавателей в области ИКТ; 4) создание системы дистанционного образования [5, с. 87].

Преимущества ИКТ перед традиционными методами обучения заключаются в индивидуализации обучения, повышении мотивации учащихся к изучению иностранного языка, эстетичности презентации учебных материалов, повышении авторитета учителя [1].

Практическое использование ИКТ влечет за собой новый вид познавательной активности обучаемого, результатом которой является открытие новых знаний, развитие самостоятельности учащихся в обучении, формирование умений индивидуального пополнения знаний, а также осуществление эффективной работы по поиску и осмыслению информации.

Таким образом, внедрение ИКТ способствует улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества [2].

Очевидно, что ключевую роль в современном образовательном процессе с применением ИКТ играет глобальная сеть Интернет. Поскольку главной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, возможности и ресурсы Интернет позволяют легко ее достичь, так как именно здесь учащимся предоставляется возможность не просто увидеть, прочитать или прослушать интересующий их материал, но и пообщаться с носителями языка.

Говоря о внедрении Интернет в образовательный процесс, в первую очередь речь идет об использовании образовательных интернет-ресурсов, которые позволяют решить ряд дидактических задач, а именно: 1) активизировать мыслительную деятельность учащихся; 2) сделать занятие более наглядным; 3) использовать в процессе обучения новые, ранее недоступные материалы, аутентичные тексты; 4) стимулировать учащихся к самостоятельной работе с материалами; 5) обеспечивать моментальную обратную связь; 6) расширять словарный запас; 7) реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы

к обучению; 8) формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность и др. [4].

Все это направлено не только на развитие коммуникативной, но и на развитие межкультурной компетенции, что положительно влияет на становление процесса межкультурной коммуникации.

Наиболее востребованными и часто используемыми для работы на занятиях являются следующие форматы образовательных интернет-ресурсов:

- *hotlist* представляет собой список сайтов с текстовыми материалами по изучаемой теме;
- *multimedia scrapbook* по своей организации похож на *hotlist*, однако кроме текстовой информации содержит иллюстративный и мультимедийный материал (фотографии, аудио- и видеофайлы, графики и т. п.). Эти файлы могут быть легко скачаны студентами и использованы как информативный или иллюстративный материал при изучении определенной темы;
- *treasure hunt* кроме ссылок на различные сайты по изучаемой теме содержит вопросы по содержанию каждого сайта, таким образом, педагог может направлять и контролировать познавательную деятельность учащихся;
- *subject sampler* также содержит набор ссылок на текстовые и мультимедийные материалы, но помимо работы с информацией учащийся должен выразить и аргументировать свое мнение по проблемному вопросу;
- *insight reflector* в организационном плане похож на все предыдущие форматы, но учащемуся следует, отвечая на вопросы, письменно фиксировать информацию и написать сочинение-рассуждение по заданной теме;
- *web-quest* способ организации проектной деятельности учащихся с применением образовательных интернет-ресурсов. он включает все компоненты перечисленных выше форматов с последующим написанием проекта и его защиты [3].

Использование интернет-ресурсов в обучении иностранному языку открывает все больше возможностей как для учителя, так и для учащихся: процесс изучения нового материала становится более индивидуальным, происходит формирование таких качеств личности, как самооценка и самостоятельность, повышается эффективность

процесса обучения, интернет-ресурсы обеспечивают условия для создания практически реальной языковой ситуации, возможность организации совместного обучения делает образовательный процесс более гибким и мобильным. Все это является бесспорным преимуществом интернет-ресурсов перед другими ИК-технологиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочарникова О. Ю.* ИКТ в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/525296> (дата обращения: 27.12.2016).
2. *Войтко С. А.* Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроке английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/415914/> (дата обращения: 12.12.2016).
3. *Драгунова А. А.* Учебные интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/32.pdf (дата обращения: 06.11.2016).
4. *Карповская Н. О.* Интернет на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/605880/> (дата обращения: 27.11.2016).
5. *Нечаева И. Ю.* Современные мультимедийные ресурсы и технологии в преподавании иностранного языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Тверь, 2013. Вып. 24. С. 86–89.
6. *Палагутина М. А., Серповская И. С.* Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Пермь : Меркурий, 2011. Т. 1. С. 156–159. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/17/578/> (дата обращения: 10.01.2017).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 30.11.2016).

Л. И. Корнеева

Уральский федеральный университет

Межкультурная иноязычная коммуникация в контексте международной образовательной деятельности

Аннотация. В статье исследованы современные возможности межкультурного обучения студентов-лингвистов с использованием информационно-коммуникационной образовательной среды. Подчеркнуты основные особенности данной среды, необходимые для формирования межкультурной иноязычной компетенции. Как средство практического межкультурного образования и воспитания студентов-лингвистов представлен совместный российско-австрийский проект в области межкультурной иноязычной коммуникации «Xplore Russia».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, межкультурное образование и воспитание, информационно-коммуникационная образовательная среда.

L. I. Korneeva

Ural Federal University

Intercultural Communication Within International Educational Activity

Abstract. The article offers research into contemporary means of intercultural training of linguistic Department students using informational and communicational educational setting. The article focuses on major peculiarities of this platform which are necessary for forming intercultural competence. A joint Russian — Austrian project “Xplore Russia” is provided as an example of project work in teaching intercultural communication.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, intercultural; education and training, informational and communicational educational setting.

В современном мире с расширением международных контактов в самых различных областях, в том числе и в образовательном пространстве, исследования в области межкультурной коммуникации становятся все более актуальными [1–3].

В Европе с 1980-х гг. межкультурным образованием и воспитанием молодежи занимаются начиная со школьных лет. Уже тогда, как следствие процесса глобализации, появились проблемы миграции,

© Корнеева Л. И., 2017

мультикультурализма, дефицит межкультурной компетенции у коренного населения Европы. Так, в Университете им. Людвига-Максимилиана, г. Мюнхен, в 1996 г. было начато преподавание межкультурной коммуникации как университетской дисциплины. Перед учеными и преподавателями были поставлены следующие задачи:

- провести анализ последствий культурного многообразия в обществе;
- исследовать культурную обусловленность поведения, коммуникативные процессы, имеющие место между людьми различного культурного происхождения с целью понимания и управления конкретными ситуациями межкультурной реальности.

В настоящее время модуль «Теория и практика межкультурной коммуникации» стал неотъемлемой составной частью учебных программ как в российских, так и в зарубежных университетах. *Предмет межкультурной коммуникации* — сопоставительный анализ соответствующих культур с целью выявления в них различий и сходств в избранной области описания; анализ типов взаимодействия между представителями различных лингвокультур; изучение факторов, оказывающих положительное/отрицательное влияние на результат коммуникативного взаимодействия.

Главная цель разработки и реализации данного модуля состоит в формировании и развитии у обучающихся *межкультурной компетенции*. Межкультурная компетенция включает в себя комплекс знаний, культурных, социальных навыков и способностей, при помощи которых можно успешно осуществлять общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

В условиях вузовского обучения будущим лингвистам-переводчикам для формирования межкультурной иноязычной компетенции необходимо создавать соответствующую информационно-коммуникационную квазипрофессиональную среду. Такая среда для межкультурного иноязычного общения имеет следующие характеристики:

1. *Коммуникативность*. Многочисленные интернет-ресурсы предоставляют неограниченные возможности для межкультурной коммуникации как на индивидуальном уровне, так и для большого количества пользователей.

2. *Интерактивность*. Одной из основных и главных особенностей информационно-коммуникационной среды для межкультурного

общения является ее интерактивность, т. е. возможность не только передавать свою информацию, но и получать ответную информацию от партнера по коммуникации, понимать его реакцию, спорить, выслушивать его мнение и т. д.

3. *Информативность и удобство.* С помощью удобных систем поиска и навигации интернет-сайты предоставляют людям доступ к бесчисленному множеству самой разной информации. При этом каждый имеет возможность познакомиться с различными материалами не только в рамках своей культуры, но и получить информацию о других интересующих его культурах, что во многом облегчает процесс межкультурной коммуникации.

4. *Своевременность.* В Интернете существует понятие «режим реального времени». Благодаря нему сглаживается разница во времени, стираются рамки часовых поясов, другими словами, создаются новые условия для коммуникации. Именно архитектура Интернета позволяет стереть расстояния между разными межкультурными группами и оперативно обмениваться информацией в реальном режиме времени, находясь на расстоянии тысяч километров друг от друга. Это свойство делает Интернет удобным и распространенным средством межкультурной коммуникации.

5. *Полиязычность.* Языковой барьер является одним из самых главных препятствий в межкультурном общении. Однако Интернет, со своими новейшими техническими разработками, постепенно преодолевает его. Уже сегодня интенсивно складываются условия для преодоления языкового барьера. Так, на многих современных сайтах появляется возможность просмотра информации сразу на нескольких языках. Такая возможность позволяет пользователям получать информацию о других странах на своем родном языке.

Таким образом, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), обладающие большим потенциалом в решении различных методических задач, позволяют строить учебный процесс как межкультурную деятельность, организация которой может рассматриваться как перспективная среда обучения, формирования и развития межкультурной компетенции.

В качестве примера приведем российско-австрийский проект в области межкультурной коммуникации «Xplore Russia», который реализуется студентами-лингвистами Уральского федерального

университета (УрФУ), Россия, и студентами Университета прикладных наук, Форарльберг, Австрия, с 2014 г.

Главная цель «Xplore Russia»: создать для студентов комфортную информационно-коммуникационную среду для обучения межкультурному иноязычному общению на основе конкретных межкультурных проектов. В режиме on-line австрийские и русские студенты в течение одного семестра разрабатывают в команде заданный проект. В следующем семестре австрийские студенты приезжают в УрФУ для практической работы над проектом, публичной защиты и презентации результатов совместных исследований.

В соответствии с описанными выше особенностями данной среды формируются межкультурные, иноязычные коммуникативные навыки у студентов, а также умения работать в команде, навыки проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляева Л. Н.* Лингвистические технологии в современном сетевом пространстве: language worker в индустрии локализации : монография. СПб. : ООО «Книжный дом», 2016. 134 с.
2. *Корнеева Л. И.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении переводчиков. Прикладная лингвистика в науке и образовании — полвека после разгрома : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. Декабрь 2016 г. СПб. : ООО «Книжный дом», 2016. С. 292–298.
3. *Корнеева Л. И., Корнеева Ю. В.* Межкультурная деловая коммуникация на основе «кейсовой методики» (на примере немецкого языка) : учеб. пособие. Екатеринбург : УрФУ, 2011. 199 с.

Т. В. Куприна

Уральский федеральный университет

Адаптация преподавательской деятельности в контексте межкультурной образовательной среды*

Аннотация. В статье представлена адаптация преподавательской деятельности на основе различных видов интеллекта. Отмечается, что развитие только IQ (Intelligence Quotient) является недостаточным, в то же время EQ (Emotional Quotient) технологии являются более продуктивными. Однако наиболее инновационными могут быть CQ (Cultural Quotient) технологии, объединяющие оба вида интеллекта IQ и EQ на основе межкультурных знаний, расширяя сферу деятельности до межкультурного контекста.

Ключевые слова: адаптация, межкультурная образовательная среда, интеллект.

T. V. Kuprina

Ural Federal University

Adaptation of Lecturers' Activities in Intercultural Academic Context

Abstract. The article presents adaptation of lecturers' activities based on different kinds of intelligence. It is noted that only IQ (Intelligence Quotient) development is inadequate but at the same time EQ (Emotional Quotient) technologies are more productive. However, the most innovative are CQ (Cultural Quotient) technologies that combine both IQ and EQ intelligence types and are based on intercultural knowledge, expanding the scope of activities to the intercultural context.

Key words: adaptation, intercultural academic context, intelligence (quotient).

В связи с нарастающими миграционными потоками, в том числе в образовательной среде, необходимо внедрение не только новых образовательных технологий, но и специальных программ и курсов, способствующих адаптации к новым межкультурным условиям проведения лекций, практических занятий, тренингов и др.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ № 16-02-00164 «Научно-методический инструментальный измерения, оценки и управления факторами социально-экономического неравенства в системе воспроизводства трудового потенциала регионов России».

Содержанием образования является вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные приоритеты. Это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого [2].

Каковы же пути совершенствования образовательного процесса? Рассмотрим основные инновационные направления коммуникации в учебной аудитории с учетом различных видов интеллекта. Согласно концепции Г. Гарднера выделяются следующие виды множественного интеллекта [1]:

- вербальный/лингвистический (word smart) — способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматическую), семантическую (смысл) и прагматическую составляющую речи (использование в различных ситуациях); способность оперировать словами как устно, так и письменно. Сложившаяся педагогическая практика сегодня апеллирует к развитию этого вида интеллекта наиболее интенсивно;

- музыкальный (music smart) — способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, ритма и тембра звука;

- логико-математический интеллект (number smart) — способность использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т. е. к абстрактному мышлению; способность оперировать числами и мыслить рационально;

- визуально-пространственный (picture smart) — способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать ее и воссоздавать зрительные образы без обращения к исходным ситуациям;

- телесно-кинестетический (body smart) — способность контролировать моторные движения и способность манипулировать внешними объектами;

- интерперсональный/внутриличностный (self-smart) — способность распознавать свои собственные чувства, намерения, мотивы;

— межличностный (people smart) — способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей;

— естественно-научный (nature smart) — способность ориентироваться на критерии естественно-научного знания, использование эксперимента и других методов естественных наук;

— экзистенциальный (problem solving smart) — способность и склонность формулировать вопросы о жизни и прочих экзистенциальных вещах.

В норме возможно комбинаторное проявление различных видов интеллекта. Однако вышеуказанные виды интеллекта базируются на сформированности трех базовых составляющих IQ (Intelligence Quotient), EQ (Emotional Quotient), CQ (Cultural Quotient).

IQ (англ. *intelligence quotient*) — количественная оценка уровня интеллекта человека: уровень интеллекта относительно уровня интеллекта среднестатистического человека такого же возраста. В настоящее время интерес к тестам IQ многократно возрос, ввиду чего появилось множество разнообразных необоснованных шкал. Поэтому сравнивать результаты разных тестов очень затруднительно и само число IQ утратило информативную ценность.

В то же время немаловажную роль приобретает EQ (англ. *emotional intelligence*) — способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

В данном контексте правомерно говорить об эмоциональном лидерстве, состоящем из трех фасет: «лидера» — «преподаватель», «последователей» — «студенческая группа», «контекста» — «окружающие условия» [4].

Лидерство — взаимосвязь между лидером, его последователями и контекстом. Это означает, что в каждую ситуацию лидер привносит определенные знания, умения и навыки. Однако лидер является только частью уравнения. Последователи — вторая часть формулы лидерства, но их часто недооценивают. Контекст — третья часть лидерской динамики. Он является окружающей средой, в которой работают лидеры и их последователи.

Многие, находясь в ситуации лидерства, четко не осознают значение последователей и контекста. Можно неправомерно предположить, если что-то срабатывало хорошо ранее, то это же сработает точно так же и в будущем. Если этого не происходит, то обычно обвиняют других или внешние факторы. Осознание контекста напоминает, что необходимо учитывать и внешние факторы для успешного взаимодействия в новой, меняющейся окружающей среде.

В качестве примера можно представить работу преподавателя, работающего в различных культурных контекстах. Имея одни и те же знания, умения и навыки, он вынужден менять схему их использования, приобретать новые при смене культурного контекста и последователей (обучаемых), так как культура другая, обучаемые другие, социально-экономический статус другой и множество других переменных. Успешность лидерства в такой ситуации будет обусловлена умением приспособиться к новому контексту, иначе происходит «поглощение» изменениями.

По данным многих исследований, навыки эмоционального интеллекта не являются врожденными, их можно развивать. К тому же для эффективного лидерства вообще не существует готовой формулы: к совершенству ведет множество путей и индивидуальных стилей. По отношению к лидерству гибкость определяется как открытость и адаптивность к меняющимся условиям. Гибкие лидеры быстрее устанавливают и используют обратную связь.

В настоящее время говорят о CQ (англ. Cultural Intelligence (Культурный интеллект)), способности понимать малознакомые контексты (культуры) и затем приспосабливаться к ним. Ch. Earley и E. Mosakowski описывают 3 источника CQ [3]:

1. Голова/познавательный (Head/Cognitive). Механическое заучивание убеждений, привычек и табу иностранных культур, что не очень эффективно. 2. Тело/материальный (Body/Physical). Вы не поразите ваших иностранных гостей или коллег, просто показав, что вы понимаете их культуру; ваши действия и поведение должны доказать, что вы уже в какой-то степени вошли в их мир. 3. Сердце/эмоциональный/мотивационный (heart/emotional/motivational). Для того, чтобы приспособиться к новой культуре, необходимо преодолеть трудности и просчеты.

Несмотря на то, что данная концепция имеет много элементов, сходных с EQ, CQ идет дальше, позволяя человеку различать

закономерности поведения, произведенные культурой. Во все более многообразной окружающей среде люди должны уметь обращаться с многообразием привычек, жестов и предположений, которые определяют их отличия. Иностранные культуры сегодня везде. Не только в других странах, но также и в учреждениях, профессиях и регионах. Взаимодействие с личностями внутри них требует чувствительности (сенситивности) и адаптации.

Earley и Mosakowski [3] заключают, что любой, кто в разумной степени бдителен, мотивирован и целеустремлен, может достичь приемлемого уровня CQ. Они рекомендуют подход из 6 стадий для культивирования вашего культурного интеллекта:

1. Проанализируйте ваши преимущества и слабости в CQ. Таким образом, вы устанавливаете точку отсчета.
2. Выберите форму обучения, которая акцентирует внимание на ваших слабостях.
3. Применяйте эту форму обучения.
4. Организуйте поддержку в собственной организации.
5. Вступите в культурную среду. Начните с ориентации на ваших преимуществах.
6. Сделайте переоценку (360°). По возможности определите дальнейшие шаги обучения.

В целом должно быть сформировано общее стратегическое решение: отталкивается ли человек от своих сильных сторон, стремится ли совершенствовать слабые, а может быть, пытается одновременно двигаться в обоих направлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
2. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 192 с.
3. *Earley P. Ch., Mosakowski E.* Cultural Intelligence [Electronic resource]. URL: <http://hr-portal.ru/varticle/cultural-intelligence-kulturnyy-intellekt> (accessed: 25.12.2016).
4. *Shankman M. L., Allen S. J.* Emotionally Intelligent Leadership. A Guide for College Students. USA : Jossey-Bass, 2008. 132 p.

Ж. Ма

Уральский федеральный университет

Исторический анализ исследования межкультурной коммуникации в обучении китайскому языку как иностранному в Китае

Аннотация. В статье дан исторический анализ развития исследования межкультурной коммуникации в обучении китайскому языку как иностранному в Китае, исследованы понятия «коммуникативная культура» и «межкультурная коммуникативная компетенция», подчеркнуты важность невербальных культурных элементов и учета коммуникативных правил в процессе формирования и развития у студентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, исторический анализ, обучение китайскому языку как иностранному, коммуникативная культура, межкультурная коммуникативная компетенция, коммуникативные правила.

Zh. Ma

Ural Federal University

Historical Analysis of Research on Intercultural Communication in Teaching Chinese as a Foreign Language in China

Abstract. The article gives a historical analysis of the development of the study of intercultural communication in teaching Chinese as a foreign language in China, explores the concepts of «communicative culture» and «intercultural communicative competence», underlines the importance of non-verbal cultural elements and the importance of accounting communication rules in the process of formation and development of students' intercultural communicative competence.

Key words: intercultural communication, historical analysis, teaching Chinese as a foreign language, communicative culture, intercultural communicative competence, communicative rules.

За последние годы в условиях поступательного развития отношений сотрудничества между Китаем и Россией в различных областях все больше русских людей начинают интересоваться Китаем. Кроме

изучения китайского языка, они также интересуются китайской культурой. Чтобы по-настоящему владеть китайским языком, необходимо обладать знаниями об этикете, нравах и обычаях, ценностях и способах мышления китайцев, а также избавиться от недопонимания, вызванного социокультурными различиями. Вопрос «Как эффективно обучать русских студентов китайскому языку в культурном контексте?» становится все более актуальным.

Известный китайский ученый в области исследования обучения китайскому языку как иностранному — Люй Бисун в 1980 г. сформулировал цель языкового обучения: «Основной задачей языкового обучения является развитие у студентов способности проведения коммуникации на изучаемом языке». Далее он отмечает, что «мысль, идея, нравы, обычаи и другие культурные элементы имеют большое значение для языкового обучения», и выдвинул предположение, что «обучение китайскому языку как иностранному должно соединиться с этими культурными элементами» [4, с. 6].

В 1983 г. Хэ Даокуань представил китайским ученым межкультурную коммуникацию как новую научную дисциплину, определил основное содержание, теоретические основы и практические результаты исследования данной дисциплины. По его словам, в 1960-х гг. в некоторых странах Европы и Америки термин новой научной дисциплины «межкультурная коммуникация (cross-cultural communication)» вошел в оборот научных исследований. Задачи данной дисциплины — исследовать разные культуры на основе сопоставительного подхода; находить между ними различия и сходства, чтобы избежать возможных трудностей в процессе коммуникации между людьми из разных культур; разрабатывать стратегии и техники, которые могут способствовать общению и взаимопониманию, тем самым предотвращая недоразумения и конфликты [3, с. 71].

В 1984 г. Чжан Чжаньи предложил подразделять культурные элементы на «культурные знания» и «коммуникативную культуру». В своей работе «Индивидуальное обучение китайскому языку и учебники китайского языка» он подчеркивает, что «культурные знания непосредственно влияют на результат коммуникации между представителями разных культур; отсутствие фундаментальных знаний, связанных с некоторыми словами или фразами, вызывает недоразумения, эти знания называются “коммуникативной культурой”» [5, с. 64]. По его мнению,

культура знания — «мертвая» культура, а коммуникативная культура — «гибкая» [5, с. 65]. Например, китайские национальности, китайская кухня, китайское чаепитие — эти культурные элементы существуют независимо от того, кто их изучает. А коммуникативная культура ограничена двумя культурными фонами. Например, когда преподается американцам китайский язык, коммуникативная культура существует на фоне китайской и американской культур; когда преподается русским китайский язык, то коммуникативная культура существует на фоне китайской и русской культур.

Со временем многие китайские ученые в данной области стали положительно относиться к этому предположению. В области обучения китайскому языку как иностранному стали уделять больше внимания исследованию культурных элементов в языке с целью устранения препятствий в межкультурной коммуникации.

В 1990 г. Чжан Чжаньи дополнил определение «коммуникативная культура» невербальными культурными элементами. Он подчеркивает, что, «хотя коммуникация обычно реализуется через язык, она не ограничивается формой языка» [6, с. 21]. По его мнению, «каждая языковая или невербальная форма в процессе коммуникации имеет определенное внутреннее содержание, которое, с одной стороны, ограничено своей культурной системой, а с другой стороны, является носителем своих культурных элементов» [Там же, с. 18]. Похожие или одни и те же поступки могут иметь различные значения в разных культурных системах. Например, в русской культуре указательный палец у виска означает, что человек задумался, а если пальцем у виска покрутить, то это означает, что собеседник — глупец; но в китайской культуре палец у виска означает, что собеседнику следует подумать, и этот жест никакого плохого значения не имеет. Эти внешне похожие жесты имеют большое различие по значению в России и в Китае. Обычно языковая коммуникация часто связана с различными невербальными коммуникативными поступками. Если коммуниканты являются представителями разных культур, то в процессе коммуникации вполне может происходить межкультурное столкновение. Таким образом, в процессе преподавания китайского языка русским студентам следует не только объяснять коммуникативные культурные элементы в языке, но и также культурные элементы, содержащиеся в невербальных поступках или явлениях, которые непосредственно влияют на коммуникацию.

Цзоу Сяопин в 1996 г. подтвердил значимость сопоставительного подхода в обучении иностранному языку и важность формирования и развития у преподавателей и студентов межкультурной компетенции.

В 1998 г. Би Цзивань заявил, что «главной целью обучения иностранному языку является развитие у студентов межкультурной коммуникативной компетенции» [2, с. 12].

По его мнению, «межкультурная коммуникативная компетенция — это комбинированная способность, которая включает в себя языковую компетенцию, невербальную компетенцию, компетенцию понимания культуры и компетенцию адаптации к межкультурной коммуникации» [Там же].

В 2005 г. Би Цзивань пишет, что «межкультурная коммуникативная компетенция отличается и от коммуникативной компетенции, и от языковой компетенции» [1, с. 66]. Он считает, что «межкультурная коммуникативная компетенция, в основном, состоит из языковой коммуникативной компетенции, невербальной коммуникативной компетенции, компетенции преобразования языковых правил и коммуникативных правил, и компетенции адаптации к культуре» [Там же, с. 67–68]. Языковая коммуникативная компетенция является основой межкультурной коммуникативной компетенции. Би Цзивань подчеркивает важность наличия коммуникативной способности у обучающихся в процессе овладения иностранным языком. Это значит, что при обучении иностранному языку нужно не только объяснять студентам грамматические правила, концептуальные значения и внутреннее содержание слов и значения жестов, но и развивать у студентов способность понимания и применения концептуальных значений и внутреннего содержания данных слов и жестов в конкретных ситуациях. Иными словами, студенты должны понимать, когда, в каком контексте, кому, что и как следует сказать, и почему.

Что касается языковых и коммуникативных правил, то в 1998 г. Би Цзивань в своей работе «Межкультурная коммуникация и обучение второму языку» подчеркивает, что «языковые правила — это фонетические, лексические и грамматические правила; коммуникативные правила — это образ действий, приобретенный при жизни. <...> Они руководят поведением людей в процессе общения» [2, с. 13].

В своих дальнейших исследованиях он пишет о том, что коммуникация ограничена языковыми и коммуникативными правилами.

«Коммуникативные правила — это историческая культурная седиментация (в разных культурах — разные коммуникативные правила); главной особенностью коммуникативных правил являются осознание и коррекция коммуникативных поступков и способов поведения в межкультурном контексте; правильное и тактичное разрешение препятствий и конфликтов при культурных различиях в обычаях и привычках, нормах поведения, в понятиях о ценностях и т. д.» [1, с. 67].

Таким образом, при обучении межкультурным коммуникативным навыкам понимание и усвоение языковых правил является очень важным аспектом обучения, но усвоение коммуникативных правил — еще более важная и трудная задача. Преподавателям китайского языка как иностранного следует постоянно обращать внимание на формирование и развитие у студентов навыков усвоения коммуникативных правил в межкультурном контексте.

Исследования об обучении китайскому языку как иностранному в контексте межкультурной коммуникации в Китае начались в начале 1980-х гг. Можно отметить два периода в области данных исследований: 1980-е гг. — начальный период, с 1990-х гг. до настоящего времени — период развития. Особенно быстро развивалась наука о методике обучения китайскому языку как иностранному в контексте межкультурной коммуникации в Китае с конца 1980-х до середины 1990-х гг.

К настоящему времени китайские ученые в данной области достигли значительных результатов. Однако следует отметить, что в современных условиях интернационализации и глобализации образовательных процессов необходимы более детальное изучение и анализ проблем обучения китайскому языку как иностранному в контексте межкультурной коммуникации, а также обмен опытом с иностранными учеными.

ЛИТЕРАТУРА

1. 毕继万. 第二语言教学的主要任务是培养学生的跨文化交际能力 / 毕继万 // 中国外语. — 2005. — Vol. 2, № 1. — 页数: 66–70.
2. 毕继万. 跨文化交际与第二语言教学 / 毕继万 // 语言教学与研究. — 1998. — № 1. — 页数: 10–24.
3. 何道宽. 介绍一门新兴科学— 跨文化的交际 / 何道宽 // 外国语言文学. — 1983. — № 2. — 页数: 70–73.
4. 吕必松. 语言教学中结构、意义和功能的结合 / 吕必松. — 北京: 华语教学出版社, 1987. — 169页.

5. 张占一. 汉语个别教学及其教材 / 张占一 // 语言教学与研究. — 1984. № 03. — 页数: 57–67.
6. 张占一. 试议交际文化和知识文化 / 张占一 // 语言教学与研究. — 1990. № 03. — 3: 15–32.
7. 周小兵. 对外汉语教学中的跨文化交际 / 周小兵 // 中山大学学报 (社会科学版). — 1996. № 6. — 页数: 118–124.

REFERENCES

1. *Bi Jiwan* (2005). Dier yuyan jiaoxue de zhuyao renwu shi peiyang xuesheng de kuawenhua jiaoji nengli [The main task of second language teaching is to cultivate students' intercultural communicative competence] // *Zhongguo waiyu* [Foreign languages in China]. Vol. 2, № 1. P. 66–70.
2. *Bi Jiwan* (1998). Kuawenhua jiaoji yu dier yuyan jiaoxue [Intercultural Communication and Second Language Teaching] // *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* [Language Teaching and Research]. № 1. P. 10–24.
3. *He Daokuan* (1983). Jieshao yimen xinxing kexue — kuawenhua de jiaoji [Introduce a new science — Intercultural communication] // *Waiguo yuyan yu wenxue* [Foreign Languages and Literature]. № 2. P. 70–73.
4. *Lu Bisong* (1987). Yuyan jiaoxue zhong jieyou, yi yi he gongneng de jiehe [The Combination of Structure, Meaning and Function in Language Teaching]. Beijing : Huayu jiaoxue chubanshe. P. 169.
5. *Zhang Zhanyi* (1984). Hanyu gebie jiaoxue jiqi jiaocai [Individual Teaching Chinese and Teaching Materials] // *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* [Language Teaching and Research]. № 03. P. 57–67.
6. *Zhang Zhanyi* (1990). Shi yi jiaoji wenhua he zhishi wenhua [Discussion on communicative culture and knowledge culture] // *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* [Language Teaching and Research]. № 03. P. 15–32.
7. *Zhou Xiaobing* (1996). Duiwai hanyu jiaoxue zhong de kuawenhua jiaoji [Intercultural Communication in Teaching Chinese as a Foreign Language] // [J. of Sun Yat-sen University (Social Science Edition)]. № 6. P. 118–124.

И. И. Мамаева

Уральский федеральный университет

Кросскультурная коммуникация в практике работы международной благотворительной организации

Аннотация. В статье рассматриваются особенности культуры России и Норвегии в контексте совместной деятельности в международной общественной организации.

Ключевые слова: благотворительная организация, монохромные и полихромные культуры, высоко- и низкоконтекстные типы культуры, уровень владения иностранным языком.

I. I. Mamaeva

Ural Federal University

Cross-Cultural Communication in the Practice of International Charity Organisation

Abstract. The article discusses the features of culture of Russia and Norway in the context of joint activities in the international public organisations.

Key words: a charity organisation, monochromatic and polychromatic cultures, high- and low-context types of culture, proficiency in a foreign language.

Особенности поведения и взаимодействия представителей разных культур наиболее ярко проявляются в совместной деятельности. В данной статье будут рассмотрены аспекты совместной работы представителей Норвегии и России в международной благотворительной организации, а именно в организации Y's men International.

Международная благотворительная миротворческая организация Y's men International — это крупная неправительственная организация, имеющая представительство в 67 странах мира и насчитывающая около 30 тыс. членов. Организация является консультативным членом ООН, имеет четкую структуру, руководящие органы и штаб-квартиру (headquarters) в Женеве, Швейцария. Время и место рождения — 1922 г., Соединенные Штаты Америки.

Вся организация делится по территориальному принципу — в ее составе девять территорий (areas), каждая территория делится на регионы (regions), регионы, в свою очередь, делятся на районы (districts).

В состав Area Europe входит шесть регионов — Норвегия, Дания, Россия, Швеция, Центральнo-Южный регион (в основном это Германия и Великобритания), а также Балтийский регион.

Согласно уставу организации, каждая территория обязана проводить консультативные встречи не менее двух раз в год, обычно весной и осенью. В этих встречах (АСМ — Area Council Meetings) принимают участие действующие региональные директора, Area President (Европейский президент), Area Secretary (Европейский секретарь), Area Treasurer (Европейский казначей) — всего приблизительно 15–17 человек.

Консультативные встречи проводятся для обсуждения самых насущных проблем, требующих принятия совместных решений, поэтому важны взаимопонимание, толерантность, а следовательно — умение понять друг друга и договориться.

В последнее время заседаниями руководят представители Норвегии, поэтому в статье идет речь о культурных особенностях России и Норвегии.

Поскольку совместная работа в благотворительной организации предполагает поиск общих решений, в том числе по вопросам финансирования проектов, то ключом к решению сложных вопросов становится способность понять друг друга, согласиться друг с другом, а также отчитаться друг перед другом.

Следует сразу отметить, что в силу характерного для норвежцев доверия к людям даже в сомнительных ситуациях в целом совместная деятельность российских и норвежских вайсменов (русская транскрипция слова Y'smen) проходит вполне спокойно и продуктивно.

Однако существует целый ряд культурных различий, которые подразумевают привыкание, адаптацию, особенно со стороны российских участников движения.

1. Основоположник теории межкультурной коммуникации Эдвард Холл, который ввел понятие монохромных и полихромных культур, относит Скандинавские страны и Россию к разным типам культур. Норвегия, по его классификации, относится к странам с монохромной культурой [1].

Представители монохромных культур стремятся четко расписывать свой график и заниматься делами последовательно, приступать к выполнению новой задачи только после выполнения предыдущей. В этих культурах межличностные отношения менее важны, чем выполнение задачи — по крайней мере, в деловой сфере. Это полностью подтверждается тем, как норвежские лидеры организуют АСМ. Задолго, примерно за месяц или полтора, участники встречи получают Timetable (расписание) будущей встречи с подробным указанием, как будет проходить встреча. Ниже приведен пример такого расписания.

Timetable

Friday, September, 27th.

18:00	Dinner	
19:00	Meeting	
22:00	Evening Prayer	RD Camilla

Saturday, September, 28th.

08:00	Breakfast	
09:00	Devotion	APE Carl
09:15	Meeting	
11:00	Short break	
11:15	Meeting	
13:00	Lunch	
14:00	Meeting	
14:45	Coffee-break	
15:00	Meeting	
17:30	Free time	
19:30	Dinner	
22.00	Evening prayer	RD Tor

Одновременно участников просят подготовить и выслать секретарю краткий отчет о деятельности, который будет помещен в Workbook, которая, в свою очередь, будет выслана участникам, чтобы все остальные могли заранее познакомиться с отчетами друг друга и приехать на встречу, уже обладая необходимой для дискуссий информацией.

Workbook содержит подробную информацию о составе участников, об Agenda (Повестке дня), а также доклады всех участников, включая финансовый отчет.

Ниже приведен отрывок из Повестки дня одного из заседаний.

Agenda for ACM Europe 27.09–29.09 2013

Toastmaster: PAP Olga Vozchikova

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. <i>Call to order and opening of ACM</i> | <i>AP Henry</i> |
| 2. <i>Presentation of participants</i> | <i>AP Henry</i> |
| 3. <i>Adoption of agenda</i> | <i>AP Henry</i> |
| 4. <i>Approval of minutes from ACM Spring 2013</i> | <i>PAP Olga</i> |
| 5. <i>Issues from ICM 2013 in Manila, Philippines:</i> | |
| 5.1. <i>Impressions</i> | <i>IC AT/Karsten/
IC APE Carl</i> |
| 5.2. <i>Resolutions & approvals</i> | <i>AP Henry</i> |
| 6. <i>Impressions from the Regional Conventions in Europe</i> | <i>AP Henry</i> |
| 7. <i>Nominations — information</i> | <i>AP Henry</i> |
| 8. <i>ACM Spring 2013 — follows up</i> | |
| 8.1.1 <i>Extension — Following up</i> | <i>IP Poul V</i> |

Подобная скрупулезность нетипична для подготовки деловых встреч в России, однако это способствует продуктивности и результативности работы, в этом смысле российским участникам АСМ есть чему поучиться у норвежских коллег.

В дальнейшем, при проведении самой встречи, Agenda соблюдается с точностью до минут и до каждого, даже мелкого пункта, что вызывает восхищение российских коллег, не привыкших к такому безусловному следованию Повестке дня по времени и по содержанию.

Как можно видеть из приведенного примера Agenda, одним из первых пунктов стоит пункт под названием *1. Call to order and opening of ACM*, что означает «Призыв к порядку и открытие Консультативной встречи».

Доводилось ли кому-то из российских коллег встречать такой пункт в Повестке дня наших деловых встреч? Думаю, вряд ли, и это не случайно — Россия, по классификации Э. Холла, относится к полихромному типу культуры. Представители такой культуры четких графиков не составляют или, по крайней мере, не слишком охотно их придерживаются. Дружеские отношения бывают важнее, чем намеченные сроки, межличностные отношения могут ставиться выше интересов дела [1].

2. Другая характеристика культуры, также введенная Э. Холлом, а именно, высококонтекстность и низкоконтекстность, также ощутима при совместной работе на АСМ.

Согласно этой классификации, в Норвегии, относящейся к низкоконтекстным культурам, большая часть информации содержится в словах, а не в контексте общения, люди открыто выражают свои желания, намерения, не предполагая, что их можно понять из ситуации общения. При этом наибольшее значение придается речи (письменной и устной), а также обсуждению деталей: ничего не остается неназванным и недоговоренным.

Предпочтителен прямой и открытый стиль общения, в котором вещи называются своими именами. Российскому слушателю иногда кажется даже примитивным и детским стремление облечь в слова мысли, которые нам представляются очевидными и само собой разумеющимися.

Россия, согласно Холлу, относится к типу высококонтекстных культур, для которых характерно то, что дополнительная информация уже заложена в сознании людей, и без знания этой скрытой информации интерпретация сообщения будет неполной или неверной, поскольку в языках высококонтекстных культур используется много намеков, скрытых значений, фигуральных выражений и т. д. [2]. Нет необходимости озвучивать то, что представляется общеизвестным.

Можно отметить, что манера изложения норвежцев обуславливается влиянием проповедей. В Норвегии церковь не отделена от государства.

Священник, читающий проповеди, — это государственный служащий, он выполняет свою работу по формированию как массового, так и индивидуального сознания членов общества. Безусловно, регулярное посещение воскресных служб накладывает свой отпечаток на способ подачи информации.

3. Уровень владения английским языком.

Поскольку в консультативных встречах на европейском уровне принимают участие представители до 9 стран, то, естественно, языком общения является английский.

Можно только удивляться, насколько хорошо владеют английским языком представители Норвегии. Статистика утверждает, что в Норвегии 99 % населения, начиная с 10-летних детей, могут свободно

общаться на английском языке. Исключение составляют 75-летние бабушки.

Приходится констатировать, что уровень владения английским языком российских вайсменов на порядок хуже. В связи с тем, что лидеры в движении меняются почти ежегодно, существует постоянный спрос на лидеров с хорошим знанием английского языка. Россия в этом отношении постоянно испытывает дефицит, чего не скажешь о норвежских специалистах. Причина кроется в различиях в системах школьного и вузовского образования. Это может быть темой отдельной статьи, здесь же уместно упомянуть, что в Норвегии Сертификат о полном среднем образовании, дающий право на поступление в высшее учебное заведение, должен отражать наличие учебного минимума по следующим дисциплинам (среди прочих):

— норвежский язык — 14 час/нед.;

— английский язык — 5 час/нед.

Сравните с двумя часами иностранного языка в российских школах, и причина станет очевидной.

В данной статье автор коснулся лишь некоторых особенностей двух культур, проявляющихся на обычных рабочих заседаниях. В реальной работе встречаются и конфликтные ситуации, и спорные моменты, в которых упомянутые особенности проявляются гораздо ярче, но это тема отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Hall E. T.* The hidden dimension. Garden City ; New York : Doubleday, 1966.
2. *Гузикова М. О., Фофанова П. Ю.* Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
3. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация, СЛОВО/SLOVO, 2008.
4. *Черняк Н. В.* Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля : монография. М. : Флинта, 2016. 265 с.

A. D. Muzafarova

Ural Federal University

English Multi-Word Verbs in the Context of Foreign Language Teaching and Learning

Abstract. The article focuses on English multi-word verbs, their specific characteristics, possible problems they present for learners of English and ways to solve them.

Key words: multi-word verbs, teaching foreign languages, learning English.

А. Д. Музафарова

Уральский федеральный университет

Английские фразовые глаголы в контексте методики обучения иностранным языкам

Аннотация. В статье рассматриваются особенности английских фразовых глаголов, связанные с ними типичные проблемы, возникающие у изучающих английский язык, а также возможные способы их решения в контексте методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: фразовые глаголы, обучение иностранным языкам, английский язык.

Introduction

Multi-word verbs are very frequently used and therefore essential for those aiming to master English as a foreign language, yet the majority of English teachers would agree that they pose considerable challenges to learners. These verbs that Thornbury [1] refers to as an “instance of the fuzziness at the boundary between words and grammar” are an example of ‘chunks’ or patterned sequences and in this respect are a very useful tool that contributes a great deal of fluency and makes a non-native speaker sound much more natural.

Russian speakers have particular problems with English multi-word verbs (MWV) that are caused among other reasons by the absence of similar type of verbs in Russian. These problems, unless appropriately dealt with, result in learners’ negative attitude towards MWV and failure to use them

for fear of making mistakes. Moreover, this failure gets in the way of those aspiring to Cambridge exams which are increasingly gaining popularity in the Russian context, as MWV are extensively tested in exams of all CEFR levels.

Overview of multi-word verbs and learners' difficulties in using them

*Words differently arranged have a different meaning,
and meanings differently arranged have different effects.*

Blaise Pascal, Pensees, 1670

The term ‘multi-word verb’ is used (e.g. by Parrot and Gairns & Redman) [2, 3] to describe innumerable English verbs that consist of two or even three parts, one of them being the verb itself and the others — particles, or “words that we use as adverbs and/or prepositions in other contexts (e.g. away, back, of, on, out)” [2]. However, not all combinations of two words are MWV; for example, in “*He looked up the chimney*” *up* is a preposition showing direction [Ibid.].

One verb can take many different particles and form MWV with different meanings (*put off, put up with, put out, put through, put down, put on, etc.*). Other verbs can only take one or two related particles and have a restricted range of meanings [Ibid.]. All MWV have semantic cohesion and many –one-word synonyms. The distinguishing feature of MWV is that their meaning is not the same as the independent meanings of the verb and particle that constitute it, but the degree of this difference varies. Penston’s [4] crude scale of opacity (idiomaticity) of some MWV perfectly illustrates this (Fig. 1).

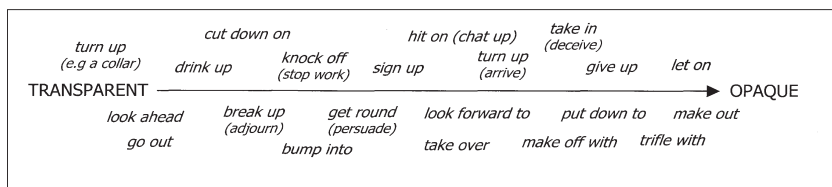


Fig. 1. Source: Penston T. A concise grammar for English Language Teachers. Dublin : TP Publications, 2005. P. 75

Some MWV have fairly transparent meaning, which is almost a combination of retained literal meanings of their constituents — the verb and the particle (sit down, stand up) — and do not cause learners much difficulty if they look carefully at the meaning of either the verb, or the particle (*for example, move away — the verb has an almost literal meaning and refers to a physical action — to stop living in one place and go to live in another*).

In some MWV the figurative metaphorical meaning can be identified quite easily. For example, when someone ‘*digs up*’ information, they discover it, and the process seems similar to the way in which dogs find bones that have been buried in the ground.

Other MWV may have completely opaque meanings, making it impossible for the learner to work it out without a suitable context. For example, in ‘*He really got into the concert*’ the verb ‘*get into*’ means ‘*enjoy*’.

As it is not always easy to work out the meaning of the MWV from its constituents’ meanings, learners are often confused, misled, and even bemused and frustrated at times. One possible consequence is a complete failure to decipher the meaning, to recognize MWV, assuming “that the words each contribute meaning independently” [2]. Misinterpretation can also happen, resulting from confusing particles and their meaning or ignoring particles altogether and looking at the verb meaning only. In the sentence “*They fell out over a kitchen table*” ‘*fall out*’ may be misinterpreted as referring to dropping down from a higher level to a lower level.

Many MWV have multiple meanings, which is yet another source of confusion for learners. Learners can be misled by their knowledge of one of the meanings of MWV and misinterpret them in other contexts. Thus, learners who know ‘*get on*’ only to mean ‘*continue*’ may be misled in interpreting the meaning of *He’s getting on a bit — he’ll be 83 next birthday*.

Moreover, the fact that depending on the meaning the same MWV can be either transitive or intransitive, either separable or non-separable (e.g. ‘*make out*’ — see Table 1 below), which means that sometimes meaning can be identified only through careful study of the syntax, only contributes to “the mystique which surrounds multi-word verbs for many foreign learners” [3].

MWV can be put into six categories according to the number and nature of particles (adverb, preposition), the ability to take an object and the possibility of separating the verb and the particle [2, 4].

Table 1

Types of MWV

Intransitive				Transitive	
Inseparable	Optionally separable	Obligatory separable		Inseparable	
verb + adverb	verb + adverb object pronouns always come between	verb+ object+ adverb	verb+ adverb+ preposition	verb+ preposition+ object (of the preposition not the verb)	verb+ adverb+ preposition
How did he make out while his wife was away?	I could just make out a figure in the darkness. You have to make the cheque out to Mr. X.	How do you make that out (= what are your reasons for thinking that)?	He never lets me in on his secrets	He took his suitcase and made for the door	The good weather made up for the bad venue

The complexity of the rules for manipulating particles leads to learners' errors with the word order in MWV: separating non-separable particles and verbs, failing to separate verbs and particles when it is obligatory, using intransitive verbs transitively and vice versa.

Other common mistakes learners make when using MWV include:

- adding unnecessary particles where a simple verb is needed — learners overgeneralise and use non-existent MWV;
- confusing particles and using the wrong ones;
- overusing MWV — some 'adventurous language learners' [2] may use MWV with very restricted connotations inappropriately; (e.g. *'cough up'* is an extremely colloquial MWV that means *'to give something, especially money, unwillingly'* and it would not be a good idea to use it to talk to a waiter);
- omitting particles — this mistake can be attributed to native language (L1) interference, as there are no MWV in Russian and prepositions are used much less often (e.g. *I looked my phone, but couldn't find it*).

There is a wide tendency among many learners to avoid using MWV at all, which deprives them of the opportunity to make their language more

vivid and expressive. Additionally, some register issues may emerge as a result. However, for some learners such avoidance “may be a thoroughly reasonable ‘coping strategy’ which we should respect” [2].

As Gairns & Redman [3] note, some of the most amusing errors learners can make are caused by a lack of awareness of the MWV appropriacy. Many learners misconceive the level of formality of MWV, which leads to their writing becoming too informal or their speech too formal, in other words, their use of MWV is unnatural due to issues with register.

For most MWV there are one-word equivalents that are usually more formal (*e.g. back someone up* = *support*, *take off*=*remove*, *call off*=*postpone*, *get along*=*manage*). Many learners, especially those with L1 that does not have any MWV, tend to latch on to the one-word synonyms. As a result, they may not sound conversational enough when they speak, as in the same context a native speaker would choose a MWV [5]. However, there are many neutral MWV (*e.g. bring about*) as well as those that have no equivalents (*e.g. boil down to*) and this makes them suitable for use in more formal written registers [2].

The majority of MWV follow a fairly stable and predictable pronunciation pattern — the first particles (adverbs) carry the main stress, and the lexical verbs — secondary stress. With most prepositional MWV the primary stress usually falls on the verb, but there are some exceptions. One potential difficulty learners may face is differentiating between MWV and compound nouns derived from them. The former have stressed particles, and the latter are stressed on the first syllable of the root verb. Consequently, misplacing stress and thus affecting meaning are among the most common mistakes learners make.

The two aspects of connected speech that come into play when MWV are used are liaison (linking), usually of the verb and the particle, and vowel reduction in the unstressed verb. As with any other lexical item in connected speech, learners sometimes fail to reduce the vowel or link the MWV parts, ‘chipping’ separate words in speech.

Suggestions for teaching

While the range of problems learners have with MWVs is wide, the number of possible ways teachers can use to help learners tackle them does not seem to be.

One general solution to many of the issues with MWV (as well as with any other language point) could be *extensive exposure* to them in and outside class. Teachers should aim to provide learners with as many clear examples of MWV used in different appropriate and illustrative contexts as possible, be it their own classroom language or materials they select for their lessons.

One of the essential teachers' duties is to encourage learners to come into contact with English, both passively and actively, outside the classroom. This way, learners will gradually get used to hearing and seeing MWV in natural contexts and eventually, with the teacher's help, this will result in their productive use. Once students have become familiar with phrasal verbs, teachers should advise them on any useful reference and self-study resources, as well as on the best ways to study MWV, *to promote learner autonomy*.

In addition, the earlier the teacher starts dealing with MWV, the better for the learners. Ignoring MWV in the early stages of learning and unleashing them in massive doses on higher level students contributes to their confusion about MWV [3]. It makes more sense to *introduce MWV at a very early stage* and add more at regular intervals thereafter so that the learners' 'bank' of MWV is constantly enlarged.

It is essential that teachers approach MWV *systematically, regularly focusing* on them in class to raise learners' awareness of MWV and help them make a habit of seeing and using them. Extensive practice on identifying meaning before production is essential. Not only will this aid learners in dispelling their fears about using MWV, but also develop an overall positive attitude towards MWV.

Another thing that teachers are to keep in mind is the necessity of *repetition and recycling*: learners should be given as many opportunities to come across the MWV as possible. Learning MWV as well as any vocabulary items takes a lot of repetition. Once a MWV has been introduced, discovered, its meaning has been clarified and its use has been practiced, learners need to come back to it regularly. As with any other lexical items, there must be some controlled practice to let learners clarify meaning and use of MWV, but teachers should try "not to overstay (their) welcome on ... controlled practice exercises" [4]. The best way to learn MWV is to use them "in communicative contexts, with all the visual assistance and encouragement required, (which) worked in learning our L1" [Ibid.].

Visual support can substantially facilitate MWV understanding and retention. Wisely chosen pictures create a good pathway for MWV retrieval

helping learners remember them by association with a mental image or picture that will then serve as a memory anchor. Pictures can be used to illustrate the meaning of MWV or to create a memorable context for introducing MWV in topically related sets. Learners should be advised on storing vocabulary in coloured mind-maps or labeled diagrams.

Quizzes and games where learners need to consciously manipulate verbs and particles provide the most effective practice: matching a clue picture with the sentence, dominoes (or pelmanism) with MWV and their explanations/definitions/one-word synonyms/illustrative examples in sentences, card games with definitions/example sentences or situations to make learners guess the MWV, crosswords — either with gapped sentences as clues for MWV or with definitions, matching half-sentences on cards, picking an odd one out, surveys where questions include MWV which are repeated and stick in the mind, miming MWV, putting cards with MWV into categories (e.g. topic-related), jumbled sentences — to practice word order of MWV, making up a story for a MWV for others to guess it, anagrams, chain stories — taking turns to continue using MWV, running dictations, snakes and ladders with various tasks for each box, jokes containing MWV to be guessed or matched, etc. Kinaesthetics come into play here as well, aiding retention.

Choosing to teach MWV *according to the lexical verb* seems to be the least effective strategy. It *puts* learners *off* and makes them *put* MWV *away*. Being unable to *put up with* the existence of such a huge number of MWV made of the same verb and all sorts of illogical particles, despite all the vain memory effort *put into* trying to take them in, they *put* their failure to grasp this multitude of MWV *down to* lack of mental abilities. As those tricky MWV often *put* learners *down* and don't help *get* their message *across*, their self-esteem and motivation are impaired. The only skill these activities may develop is the ability to thoughtlessly memorize all the possible particles to go with the verb and their meanings with very little probability for learners to be able to use them productively. Organized this way, MWV are hardly distinguishable from each other and learners have nothing to rely on to decipher their meaning, as the verbs are likely to be unrelated in meaning and not memorable for learners

However, *grouping MWV by verb* can be useful for recycling and revision, after all the MWV have been introduced and practiced in other ways.

As many experienced teachers would agree, *focusing on the particle* and giving guidelines about its most frequent meanings proves to be a more

effective strategy. It sensitizes learners to the shared meanings of a group (e.g. *carry on, keep on, hang on, go on, drive on*) and enables them to build on that knowledge and expand their vocabulary independently — allowing inference, educated guesses about the meaning of newly encountered MWV.

Using *concordances* from a corpus with one verb and different particles or vice versa is a good way to raise awareness of how meaning changes.

Organizing MWV in *topically related sets* and *personalising and contextualizing* MWV presentation are by far the most efficient ways to teach MWV. MWV are better retained if first encountered within the context of a particular topic, story or situation [6]. To avoid confusing learners, teachers should be careful about *the number of items* introduced at a time, selecting those that are useful and common in everyday communication and at the same time look different (e.g. introducing *get on with* and *get in with sb, get at sb* together in the context of talking about relationships would not be effective as learners will most probably confuse them).

Some resource books promote a grammatical approach to teaching MWV: they try to make learners differentiate between separable/inseparable, transitive/intransitive MWV and practice this extensively. Yet, the effectiveness of this approach is doubtful, as it takes the focus off the most important aspect of MWV, their meaning, and makes it almost impossible for learners to use MWV meaningfully. *Regular accuracy practice* and activities *raising awareness* about the grammatical aspect of MWV are essential, though. Activities where learners need to discover rather than are told about the principles underlying transitivity and separability of MWV prove to be effective: you remember better what you figure out yourself.

Issues with *appropriacy* are to be addressed systematically: every MWV introduced should be accompanied with register comment and learners need to be encouraged to look up every MWV with appropriacy notes. Mining written/oral texts for deliberately included exaggeratedly formal/informal MWV or their equivalents gives learners a clear picture of style and register.

Issues with MWV *pronunciation* should be addressed sparingly, only when appropriate “little and often” [7]: dwelling solely on aspects of pronunciation in a lesson can reduce learners’ chances to use the language meaningfully. Learners should be made aware (and regularly reminded) of the typical behaviour of MWV in terms of pronunciation before production stages and any problems are to be dealt with only when they arise, in an opportunist way. The aim here “is to plant an awareness rather than to demand immediate

capability” [7]. For example, to help learners differentiate between MWV and their compound noun counterparts it can be a good idea to get them to listen to sentences or texts and discover the stress pattern — they can be asked to tick appropriate word classes as they listen. This way learners practice identifying MWV and are sensitized to their differences from nouns in terms of stress. To practice linking see activities aimed at raising awareness and drilling aspects of MWV in connected speech are particularly useful.

Conclusion

MWV are probably one of the most complicated areas of English, especially for learners with L1 that does not have them. All their aspects may present learners with considerable difficulties — meaning, form, use and pronunciation. Many experts in language teaching methodology have pointed out the complexity of MWV, the challenges they present for learners and the need to give them special attention when teaching English.

As MWV due to their nature are bound to cause learners of English numerous problems teachers need to be aware of all the possible difficulties they cause and be ready to deal with them accordingly. In selecting approaches and activities to introduce, practice and revise MWV teachers should be sensitive to particular learners’ needs and put a lot of careful thought into adapting materials. But first and foremost, the teacher bears responsibility for instilling positive attitude towards MWV and confidence in using them into their learners.

REFERENCES

1. *Thornbury S.* How to teach vocabulary. Oxford : Oxford University Press, 2002. P. 123.
2. *Parrott M.* Grammar for English Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
3. *Gairns R., Redman S.* Working with words. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.
4. *Penston T.* A concise grammar for English Language Teachers. Dublin : TP Publications, 2005.
5. *Maxom M.* Teaching English as a Foreign Language for Dummies. Chichester : John Wiley & Sons, Ltd, 2009.
6. *Bowen T., Marks J.* Inside teaching. Oxford : Macmillan Heinemann, 1994.
7. *Underhill A.* Sound Foundations. Oxford : Macmillan Heinemann, 1994.

А. Н. Овешкова

Институт философии и права Уральского отделения
Российской академии наук,
Уральский федеральный университет

Академическое письмо для бакалавров: опыт преподавания

Аннотация. Академическое письмо как сложный комплекс умений является важным условием для успешного обучения в высшей школе. Более того, владение данной дисциплиной необходимо для послевузовского профессионального образования. На практике же академическое письмо зачастую представляет собой лишь средство обучения. Автором была предпринята попытка показать, что принципы академического письма могут и должны быть внедрены в существующие курсы письма в вузах. В статье кратко описываются результаты проведенного эксперимента.

Ключевые слова: высшее образование, академическое письмо, письмо как процесс, рецензирование, главный тезис, академический текст, автономность.

A. N. Oveshkova

Institute of Philosophy and Law, the Russian Academy of Sciences, Ural Branch
Ural Federal University

Academic Writing for Undergraduates: Teaching Experience

Abstract. Academic writing is essentially important to study successfully at university level. Moreover, all higher education programs (postdoctoral programs among them) of study require advanced writing skills. In this country, though, the product-oriented approach to writing is often preferred. The paper describes the author's attempt to involve first-year students in academic writing to develop their writing fluency.

Key words: higher education, academic writing, process writing, peer review, thesis statement, academic text, learner autonomy.

Курс письма, читаемый кафедрой иностранных языков и перевода УрФУ студентам-бакалаврам, обучающимся по направлению «Лингвистика», длится в течение осеннего семестра на первом курсе, т. е. рассчитан на 34 часа аудиторной работы. Необходимо отметить, что

в вузах г. Екатеринбурга письмо на английском языке часто рассматривается как средство, а не цель обучения. Более того, дисциплина не преподается как письмо академическое. В основном студенты занимаются написанием диктантов, изложений, изучением орфографических и пунктуационных правил иностранного языка. Более того, в нашей стране академическое письмо и на родном языке как дисциплина лишь зарождается: «У нас не готовят специалистов, которые должны его преподавать, и практически нет учебников академического письма на русском языке и для носителей русского языка» [1, с. 7].

Однако ситуация начинает меняться: в настоящее время в России создается Консорциум центров академического письма, при поддержке Государственного департамента США разработан и уже третий год преподается онлайн-курс академического и научного письма (Understanding Research and Academic Writing / URAW), на котором ежегодно обучается более 20 российских преподавателей. Как показал наш опрос [3, с. 49], некоторые учителя также вводят элементы академического письма в школьный курс английского языка. Практика написания академического текста (и на родном, и на иностранном языке) в российской системе высшего образования, как правило, начинается со студенческих работ. В этой связи обучение навыкам построения академического текста является первоочередной задачей преподавания курса иностранного языка в высшей школе. Более того, ознакомление студентов с основами письма для академических целей на английском языке в вузе представляет огромный научный и практический интерес.

В связи с вышесказанным в 2015–2016 и 2016–2017 учебных годах нами была апробирована программа, вводящая базовые элементы академического письма; хотя оговоримся, что одного семестра недостаточно для детальной проработки таких аспектов риторики и композиции письменного текста, как фокус, организация и механика (см. учебник И. Б. Короткиной). Несмотря на вышеуказанное ограничение, студенты получили представление о специфике академического текста, характерных для него языковых средствах, принципах и средствах обеспечения связности и цельности (целостности), а также опыт (хоть и небольшой) формулирования главного тезиса, построения абзаца, структурирования текста на введение, основную часть и заключение в ходе выполнения ряда упражнений и написания индивидуальных текстов.

Еще одной целью экспериментального обучения стало повышение уровня автономности студентов. В традиционной модели обучения, преобладающей в нашей стране, учитель вносит правки, ставит отметку и выдает работы обучающимся. В большинстве случаев данная процедура не предусматривает работы над ошибками. Следовательно, никакого движения вперед не происходит, знания, умения и навыки не совершенствуются. В новой модели, которая рассматривает письмо как процесс (*process writing*), решением данной проблемы явилась обратная связь (т. н. рецензирование или *peer review*), представленная в комбинированном виде (рецензентами выступали и преподаватель, и одноклассники). Работа над индивидуальными академическими текстами заключалась в написании их фрагментов (основной части, введения, заключения). Раз в неделю студенты обменивались готовыми фрагментами, рецензировали их в соответствии с инструкцией преподавателя, корректировали или переписывали свои тексты в соответствии с предложениями рецензента. На этапе работы с фрагментами преподаватель осуществлял устную обратную связь (в виде комментирования, анализа примеров, выполнения упражнений). На следующем этапе преподаватель рецензировал (но не оценивал!) тексты, обеспечивая письменную обратную связь. Традиционный (можно сказать, учитель-центрированный) подход, о котором мы говорили выше, подразумевает лишь исправление ошибок. В нашем же случае рецензирование давало студентам возможность овладеть навыками оценки академического текста, анализируя чужой текст; в дальнейшем эти навыки переносились на свой продукт. В результате развивались навыки самостоятельной работы и самообразования, так как процесс рецензирования носит активный и творческий характер, стимулирует учащихся к поиску самостоятельных решений, что способствует росту автономности студентов.

Результаты эксперимента, проведенного в прошлом году, нашли отражение в статье [3]. В 2016–2017 академическом году мы не совмещали два существующих подхода к обучению письму; все внимание было уделено процессу нелинейного построения письменного текста. В качестве курсового учебника нами было выбрано пособие С. Бейли «*The Essentials of Academic Writing for International Students*» [2], ориентированное не на носителей английского языка, а именно на иностранных студентов. В эксперименте приняли участие 2 подгруппы бакалавров-лингвистов.

Экспериментальное обучение подразумевает входной контроль для определения базового уровня знаний, имеющихся у студентов. В качестве теста был использован вариант, предложенный С. Бейли [2] и состоящий как из вопросов открытого типа (например, «Give one reason for providing references in academic work»), так и с выбором правильного ответа (например, «A paragraph is a group of sentences dealing with one topic. True or false?»). Вопросы охватывали все наиболее важные аспекты академической письменной речи. За каждый правильный ответ студент получал 1 балл, максимальное количество баллов равнялось 20. Входное тестирование было пройдено 20 студентами-бакалаврами. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты входного тестирования, сентябрь 2016 г.

Балл	1	3	4	5	6	7	9	10	12
Количество студентов	2	3	2	4	2	4	1	1	1

Как видно из полученных результатов, в целом группа имела слабое представление об академическом письме, несмотря на то, что письменная часть в виде эссе входит в ЕГЭ по английскому языку. Проверенные тесты обучающимся не выдавались и не обсуждались, так как те же самые вопросы использовались для завершающего теста в конце семестра (и курса письма). Итоговое тестирование было пройдено 17 студентами. Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты итогового тестирования, декабрь 2016 г.

Балл	3	8	9	10	12	13	14	16	18	19
Количество студентов	1	1	1	1	4	4	1	2	1	1

Результаты тестирования в совокупности с баллами, полученными за академическое эссе в конце семестра (средний балл в группе составил

6 из 10 возможных), свидетельствуют о приобретенных знаниях, умениях и навыках. Несомненно, студенты находятся лишь в начале пути, и многие рассматриваемые в рамках курса темы вызвали у них значительные трудности (например, формулирование тезиса, парафраз, оформление цитат и ссылочного аппарата и др.). Однако первый шаг был сделан. На наш взгляд, хорошим подспорьем для продвижения данной дисциплины и повышения эффективности ее преподавания могло бы стать продолжение курса иноязычного академического письма на последующих этапах обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Короткина И. Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2015. 295 с.
2. *Bailey S.* The Essentials of Academic Writing for International Students. London ; New York : Routledge, 2015. 230 [xv] p.
3. *Nadtocheva E. S., Oveshkova A. N.* Process writing approach to overcome global writing concerns // Педагогическое образование в России. 2016. № 4. С. 46–50.

О. Ю. Ольшванг

Уральский федеральный университет

К вопросу об использовании технологии «перевернутый класс» на занятиях по латинскому языку в вузе

Аннотация. В настоящей статье рассматривается технология «перевернутый класс» и ее применение на занятиях по латинскому языку. Рассмотрен зарубежный опыт применения данной технологии в рамках преподавания различных дисциплин, отмечены преимущества перевернутого класса. В статье описан собственный опыт разработки ЭОР и их использования в рамках технологии «перевернутый класс» на занятиях по латинскому языку.

Ключевые слова: перевернутый класс, латинский язык, иностранный язык, деятельностный подход, электронные образовательные ресурсы, смешанное обучение.

On the Use of the Flipped Classroom Approach at the Latin Lessons at the University

Abstract. This article discusses the technology of «flipped classroom» and its application at the Latin lessons. Foreign experience in the application of this technology in the teaching of various disciplines is considered, the advantages of the flipped class are pointed out. The article describes our own experience in the development of electronic learning resources and their use in the «flipped classroom» approach at the Latin lessons.

Key words: flipped classroom, Latin, foreign language, activity approach, electronic learning resources, blended learning.

В настоящее время в учебный процесс активно внедряются цифровые технологии обучения, электронное обучение, предоставляя возможность обучающимся осваивать большие объемы информации за пределами аудитории. В то же время электронное обучение не может полностью исключить аудиторные занятия по целому ряду дисциплин, которые подразумевают развитие практических навыков (в том числе и дисциплины «Иностранный язык», «Латинский язык»), но может сделать взаимодействие с преподавателем более эффективным. В этом отношении интерес представляет технология обучения «перевернутый класс» (flipped class (англ.), classe inversée (фр.)). Технология «перевернутый класс» в последнее время привлекает внимание исследователей [3, 5, 7]. Это разновидность смешанного обучения (blended learning), которое подразумевает сочетание ИКТ в учебном процессе с аудиторными занятиями. Данная технология подразумевает, что обучающиеся впервые знакомятся с новым материалом в рамках самостоятельной работы, читая или просматривая видеолекции, а аудиторная работа посвящена более сложным видам деятельности: усвоению изученного материала, решению задач, обсуждению. Суть технологии состоит в том, что лекционная часть курса переносится на индивидуальное самостоятельное изучение, становится «домашним заданием», в то время как аудиторные занятия посвящены отработке и закреплению практических навыков, выполнению практических заданий, проектов (то, что традиционно выносилось на самостоятельную работу, домашнее задание).

Однако существует множество неправильных интерпретаций понятия «перевернутый класс». Так, некоторые понимают перевернутый класс как ситуацию, в которой студент все время на занятии проводит перед экраном компьютера, занятия лишены системы и структуры, видео заменяет преподавателя, студенты работают изолированно друг от друга, или, наконец, перевернутый класс приравнивается к онлайн-курсу. Исследователи и опытные преподаватели, использующие эту технологию, Bergmann et al. [2] подчеркивают, что нельзя путать перевернутый класс с онлайн-курсами, заменой преподавателя видеоматериалами, просмотром видео со студентами на занятиях.

Согласно определению, приведенному в таксономии Блума, технология «перевернутый класс» означает, что обучающиеся в рамках самостоятельной работы выполняют когнитивную деятельность более низкого уровня (получение информации, понимание), а аудиторная работа посвящена когнитивной деятельности более высокого уровня (применение знаний, анализ, синтез, оценка) при поддержке преподавателя, индивидуально или вместе с другими обучающимися.

Отличие данной технологии от традиционного обучения состоит в том, что первый контакт с новым материалом происходит не в аудитории в форме лекций, а в рамках самостоятельной работы, тогда как усвоение и закрепление материала происходит на занятии.

Данный подход описан в монографии B. Walvoord и V. J. Anderson «Effective Grading» [9]. Исследователи описывают применение технологии не только для гуманитарных дисциплин, но и для естественно-научных (биология и физика). Чтобы убедиться в том, что обучающиеся выполнили необходимую самостоятельную работу по знакомству с новым материалом, проводится тестовый контроль с автоматической обработкой результатов. Такой вид контроля позволяет экономить время преподавателя на проверку заданий.

Применение данной технологии требует от преподавателя большой подготовительной работы. Исследователи M. Lage, G. Platt, M. Treglia [6] рекомендуют разработать различные инструменты для самостоятельной работы обучающихся (учебники, видеолекции, озвученные презентации Power Point, слайды Power Point, которые можно распечатать), чтобы курс был максимально комфортным для обучающихся и адаптирован к их различным стилям обучения. Аудиторная работа в этом случае полностью посвящена применению полученных знаний

на практике, обсуждению вопросов в мини-группах, решению задач. В случае необходимости преподаватель комментирует, корректирует направление дискуссии, дает дополнительные объяснения.

Как отмечают J. Bransford, A. Brown и R. Cocking в своем исследовании «How people learn» [4], для формирования компетенций в конкретной области обучающийся должен иметь глубокие познания фактического материала, понимание фактов и идей в концептуальной модели и организовать знания таким образом, чтобы легко их воспроизводить и применять на практике.

Технология «перевернутый класс» дает обучающимся возможность использовать новые фактические знания и сразу же получать обратную связь от других обучающихся и преподавателя. Использование данной технологии позволяет сразу же скорректировать неверное понимание материала и оптимально организовать следующие знания.

Таким образом, перевернутый класс включает в себя следующие элементы.

Первый контакт с новым материалом происходит до занятия. При этом для самостоятельной работы обучающихся можно использовать видео-, аудиоматериалы, разработанные самим преподавателем, группой преподавателей, готовые лекции, размещенные на платформах MTT's Open Course Ware, Coursera, Khan Academy, You Tube и т. д. (в этом случае студент имеет возможность увидеть различный стиль преподавания, в том числе одного и того же материала), многие студенты отмечают это как одну из сильных сторон технологии «перевернутый класс». Также возможно использование традиционных материалов (тексты лекций, учебные пособия).

У студентов должен быть стимул для подготовки к занятиям. Все исследователи, которые используют данную технологию, отмечают важность самостоятельной работы обучающихся. В качестве инструмента контроля многие предлагают тесты (в том числе в режиме онлайн до или в начале занятия), которые обеспечивают немедленную обратную связь, показывают преподавателю трудности, с которыми столкнулись студенты при освоении материала (в этом случае преподаватель разъясняет эти вопросы студентам).

Использование данной технологии обучения предполагает наличие инструментов для регулярной оценки понимания студентами материала. Задания, которые выполняют студенты, чтобы подтвердить свою

подготовку, могут помочь преподавателю выявить трудности и организовать оперативное обучение (just in time teaching) [8]. Это означает, что преподаватель выбирает и адаптирует задания для аудиторной работы, чтобы сосредоточиться на том, что представляет для студентов особые трудности. Если форматом контроля подготовки к занятиям являются письменные работы (эссе, развернутые ответы на вопросы), они предполагают более глубокие размышления студентов над темой и, как следствие, более продуктивные дискуссии на занятии.

При использовании технологии обучения «перевернутый класс» аудиторные занятия направлены на когнитивную деятельность более высокого уровня. До занятия студенты получают базовые знания по теме, а сами занятия посвящены в большей степени углублению понимания изученного материала и отработке практических навыков с использованием полученных знаний.

Данная технология подразумевает деятельностный подход, увеличивает время взаимодействия между преподавателем и студентом. Преподаватель выступает в роли наставника, направляет процесс обучения. При использовании данной технологии возможен индивидуальный подход к каждому студенту. При необходимости студент может вернуться к объяснению любой изученной темы, так как у него есть доступ ко всему архиву видеоматериалов. Кроме того, данная технология позволяет студентам, пропустившим занятия, освоить материал.

Данный подход является продуктивным в системе высшего образования. В нем органично сочетаются компетентностный подход, активные методы обучения и электронное обучение.

При использовании данной технологии обучения необходимо соблюдать баланс аудиторной и самостоятельной работы, чтобы не перегружать студентов.

Данная система требует изменения организации работы преподавателя. Кроме разработки материалов для самостоятельного освоения тех или иных вопросов, необходимо также предусмотреть формы контроля на занятии, чтобы удостовериться, что студенты освоили основные понятия и механизмы.

Особую роль в данном процессе играет мотивация студентов. В начале курса преподавателю необходимо объяснить сильные стороны и эффективность данного метода. В противном случае существует

риск, что студенты отвергнут данную технологию обучения и не будут выполнять подготовительную самостоятельную работу.

Ряд преподавателей при внедрении технологии «перевернутый класс» не ограничивались представлением текстов лекций или видеозаписей для самостоятельного изучения студентами, но также стимулировали поисковую работу студентов (информация не предоставляется в готовом виде, заявлены лишь темы, вопросы) и обеспечивали возможность взаимодействия студент-студент и студент-преподаватель в среде.

Нами был разработан интерактивный курс лекций по латинскому языку для студентов медицинских вузов и размещен на образовательном портале вуза. Лекции доступны в виде презентации Power Point, а также лекций, озвученных с помощью приложения Adobe Presenter, с тестом для проверки фактических знаний. Продолжительность лекции не превышает 15 минут. Приложение Adobe Presenter позволяет не только озвучить стандартную презентацию, но и сопровождать ее видео и тестом (доступны разные виды тестовых заданий закрытого типа: с выбором одного или нескольких правильных ответов, на установление соответствия, на установление правильной последовательности). Кроме того, у каждого студента есть учебное пособие, теоретический материал и упражнения в котором распределены по занятиям. Каждое занятие соответствует одной лекции онлайн.

Выполнять тест можно несколько раз, сразу же получая результат с указанием количества правильных ответов и ошибок. Студент также может несколько раз возвращаться к тому или иному слайду и прослушивать объяснение еще раз.

В лекциях представлен материал по грамматике латинского языка в рамках рабочей программы дисциплины, освещены основные вопросы словообразования, структура термина, правила составления рецепта.

Внедрение данных учебных материалов было положительно воспринято студентами. Как показал опыт использования данных ресурсов в течение 1 семестра, студенты обращаются к этим лекциям не только непосредственно перед занятием по заданной теме, но и перед текущим и итоговым контролем.

Увеличилась продуктивность аудиторных занятий, на которых больше времени уделяется отработке практических навыков, повысилось качество выполнения практических заданий.

Тем не менее мнения исследователей о педагогической технологии «перевернутый класс» расходятся. Если некоторые рассматривают перевернутый класс как обязательную часть в организации образовательного процесса в будущем, то другие считают его проходящей модой, которая вскоре будет рассматриваться как неэффективная и нежелательная форма обучения.

На наш взгляд, перевернутый класс представляет определенный интерес при обучении студентов старших курсов вузов и, в большей мере, при обучении в магистратуре и аспирантуре, а также в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки, так как данная технология подразумевает определенную культуру и дисциплину обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Anderson L. W., Krathwohl D.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York : Longman, 2001.
2. *Bergmann J., Sams A.* Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE ASCD, 2012. 112 p.
3. *Berrett D.* How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture // The Chronicle of Higher Education. Feb. 19, 2012.
4. *Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R. R.* How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C. : National Academy Press, 2000.
5. *Fitzpatrick M.* Classroom lectures go digital // The New York Times. June 24, 2012.
6. *Lage M. J., Platt G. J., Treglia M.* Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment // The J. of Economic Education. 31 (1). P. 30–43.
7. *Mazur E.* Farewell, Lecture? // Science. 2009. № 323. P. 50–51.
8. *Novak G., Patterson E. T., Gavrín A. D., and Christian W.* Just-in-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 1999.
9. *Walvoord B. E., Anderson V. J.* Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment. San Francisco : Jossey-Bass, 1998. 250 p.

Е. Д. Пузанова

Уральский федеральный университет

Ознакомление учащегося с понятием внутренней формы слова, а также с внутренней формой отдельных слов для частичной или полной коррекции дизорфографии

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема дизорфографии учащихся, начинающих освоение английского языка как первого иностранного. Предложен и проанализирован способ устранения данной проблемы путем ознакомления учащегося с понятием внутренней формы слова, а также с анализом внутренней формы каждого отдельно изучаемого слова. Приведены примеры различных ошибок, возникающих в работах учащихся по причине незнания о понятии внутренней формы слова либо отсутствия анализа внутренней формы конкретного слова. Также приведены примеры способов устранения данных видов ошибок.

Ключевые слова: коррекция дизорфографии, внутренняя форма слова, анализ внутренней формы слова, орфографические ошибки.

E. D. Puzanova

Ural Federal University

Explaining of the Concept of Word's Inner Form, as Well as Inner Forms of Specific Words to a Student for Partial or Full Correction of Dysorthography

Abstract. The problem of dysorthography of the beginners in learning English caused by non-acquaintance of the concept "inner form of a word" or absence of analysis of inner form of any particular word is considered in this article. The way of correction of the problem is suggested. It is explaining of the concept of word's inner form, as well as inner forms of specific words to a student. The examples of different mistakes caused by non-acquaintance of of the concept "inner form of a word" or absence of analysis of inner form of a word are given. Also the examples of ways of correction of such mistakes are given.

Key words: correction of dysorthography, inner form of a word, analysis of an inner form of a word, misspelling.

В настоящее время английский язык является самым популярным языком для изучения в качестве первого иностранного. Причем ему отдают предпочтение не только люди, которые работают с языками и/или имеют склонность к ним, но и те, кто начинает изучать язык для общего развития, для путешествий, для тренировки памяти и т. д. Именно об этой группе учащихся пойдет речь в данной статье.

Условия обучения вышеописанной группы людей следующие: а) как правило, преподаватель сталкивается с жестким ограничением времени: учащийся хочет быстрых результатов, ему не нужно глубокое знание языка. Вследствие этого учащийся не получает необходимого языкового опыта [2], который обеспечивает сокращение ошибок в правописании; б) многие учащиеся не имеют таланта к изучению языков. Большинство начинающих изучать английский язык как первый иностранный нуждаются в развитии способностей воспринимать, запоминать и распознавать различные явления языка; в) учащиеся не всегда усердны, не тратят много времени на самостоятельное изучение или более глубокое осмысление изучаемого материала. И в этом случае многие из начинающих сталкиваются с различными трудностями, в частности — с проблемой запоминания правописания слов.

В данной статье предлагается способ облегчения изучения правописания для начинающих. Состоит он в следующем: нужно объяснить учащемуся понятие внутренней формы слова, а также проводить анализ правописания слов с точки зрения их внутренней формы.

Дизорфография возникает по различным психическим, физиологическим и психологическим причинам (низкая концентрация, отсутствие или недостаточность навыков работы с алгоритмами и схемами, затрудненное переключение внимания, недостаточный объем памяти, недостаточное развитие эмоционально-волевых качеств и т. д.) [1]. Причины индивидуальны для каждого человека, и существует множество методик коррекции дизорфографии. Однако это сложный процесс, требующий постоянных занятий с каждым отдельным учащимся. А в условиях неинтенсивного обучения языку такой возможности у преподавателя нет.

Конечно, в отсутствие профессиональной коррекции дизорфографии научить человека правильно писать английские слова в короткий срок почти невозможно. Однако можно предложить способ более легкого и быстрого запоминания правописания некоторых слов. Как было описано выше, он заключается в пояснении понятия внутренней

формы слова, а также в анализе внутренней формы каждого отдельно взятого слова.

Ниже описаны примеры ошибочного написания, а также вариантов объяснения правописания с точки зрения внутренней формы.

1) Самый простейший случай — это написание неверной корневой гласной в корне, например, *badroom* вместо *bedroom*. Путем подбора проверочного однокоренного слова, а также анализа внутренней формы исходного слова учащийся понимает, что слово *bedroom* произошло не от слова *bad* (плохой, дурной), а от слова *bed* (кровать). Ошибка в правописании корневых гласных легко устранима: как правило, люди, начинающие учить английский язык в качестве первого иностранного, проделывали то же самое с русскими словами, учась в начальной школе.

2) *Father* — *farther*: правописание этих двух слов часто путается. Однако если объяснить этимологию слова *father* и проанализировать внутреннюю форму слова *farther*, то для учащегося написание обоих слов становится логически обоснованно. *Father* соотносится с греческим и латинским вариантами *pater*, а также немецким *vater*. Ни в одном из вариантов в середине слова нет буквы *r*.

А слово *farther* — это сравнительная степень от слова *far*, в первом слого которого присутствует *r* [5].

3) *Circle*, *circus* — в данных словах ошибка чаще всего возникает в написании согласных корня, так как первая *c* имеет звучание [s] (вариант ошибочного написания — *sirkus*). В данном случае можно провести параллель с русским словом цирк или циркуль. Мы знаем, что во многих латинских словах буква *c* перед гласными *e*, *i*, *y*, *ae*, *oe* звучит как [ц] или [ч] ([ч] типично для церковного или итальянского произношения). Таким образом, запомнив этот факт, учащийся будет иметь логическое обоснование того, почему здесь *c*, а не *s* [4].

Данный метод близок к методу, используемому на данный момент почти во всех начальных школах России — подбору однокоренных слов для выяснения правильного варианта правописания гласных в корне. Однако метод, описываемый в данной статье, охватывает не только корневые гласные, но и правописание гласных и согласных аффиксов, а также гласных и согласных на стыке аффикса и корня. В процессе деривации с помощью аффиксов в результате получается, как правило, слово, относящееся к другой части речи [3].

1) *Successfully* — пропущена вторая *l* на стыке двух суффиксов — *ful* и *ly*. Для учащегося, который не знает об этих суффиксах, невозможно логически обосновать присутствие двух букв *l*, он вынужден просто запомнить их. Но если объяснить ему, что оба этих суффикса имеют букву *l* в своем составе и первый делает из существительного прилагательное, а второй делает из прилагательного наречие, то учащемуся станет понятно, почему в данном слове необходимы именно две буквы *l*, и перестанет ошибаться в правописании этого слова.

2) *Unforgettable* — учащийся, не знающий о том, что отрицательное значение в данном слове содержится в приставке *un*, может по ошибке написать *anforgettable*. Также возможно ошибочное написание одной *t* вместо двух (подобный случай описан в примере 1).

Однако данный метод имеет серьезный недостаток: существуют случаи, когда учащийся неверно распознает внутреннюю форму и впоследствии подбирает для проверки слова, которые на самом деле не являются однокоренными. Также бывают случаи, когда учащийся пользуется словами из других языков, которые этимологически связаны с изучаемым словом. Однако в данном случае нельзя полагаться на родственные слова из других языков, так как часто слова после заимствования претерпевают изменения, в том числе и в правописании. Ниже приведены несколько примеров таких ошибок.

1) *Woter* вместо *water*: учащийся в процессе размышлений над тем, какую букву — *o* или *a* — писать в корне, находит русское слово, которое имеет общего предка с английским словом. И так как в русском слове корневая гласная — *o*, учащийся предполагает, что в английском слове в корне также будет *o* [6]. В данном случае необходимо разъяснить учащемуся, что слова, заимствованные одними языками из других, могут претерпевать самые разные изменения и не всегда годятся для роли проверочных.

2) *Nordway* или *Northway* вместо *Norway*: учащийся проводит параллель со словом *nord*, так как этимологически это слово является видоизмененным со временем словосочетанием *north way*. Однако буква *d* (*th*) со временем исчезла из данного слова [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Елецкая О. В., Логинова Е. А., Щукина Д. А. Научно-теоретические основы логопедической работы по коррекции дизорфографии у пятиклассников // Концепт. № S23 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-teoreticheskie-osnovy-logopedicheskoy-raboty-po-korreksii-dizorfografii-uyatiklassnikov> (дата обращения: 01.02.2017).
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М. : Изд-во ИКАР, 2009.
3. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/word-formation/suffixes> (accessed: 01.02.2017).
4. Latina Moderna — Уроки латинского языка — Фонетика — Phonetica [Электронный ресурс]. URL: <http://latinista.tk/doca/phonetica.htm> (дата обращения: 01.02.2017).
5. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.etymonline.com/index.php?term=father> (accessed: 01.02.2017).
6. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text15/001.htm> (дата обращения: 01.02.2017).

В. В. Сдобников

Нижегородский государственный лингвистический университет

Подготовка переводчиков в свете новой переводоведческой парадигмы

Аннотация. С появлением в переводоведении коммуниктивно-функционального подхода к переводу меняется и содержание подготовки переводчиков, модифицируются цели и задачи обучения переводу. Помимо обучения собственно технологии перевода ставится задача научить студентов «встраивать» переводимый текст в коммуникативную ситуацию, в которой он мог бы переводиться в реальных условиях, определять цель перевода, потребности получателей перевода и возможные способы использования переводного текста.

Ключевые слова: коммуниктивно-функциональный подход к переводу, текстоцентрический подход к переводу, дидактика перевода, переводческий анализ текста/ситуации.

Training Translators in Light of a New Translation Studies Paradigm

Abstract. Application of newly-emerged communicative-functional approach to translation results in modifications of the content, goals and objectives of training translators and teaching translation. Apart from mastering translation techniques, students must learn how to incorporate the text into a communicative situation in which it could be translated in reality, to grasp the translation goal, to understand what needs of the recipients the TT must help satisfy and how the TT will be used.

Key words: communicative-functional approach, text-focused approach, didactics of translation, translator's analysis of the text/situation.

Нет сомнения в том, что подготовка переводчиков идет рука об руку с развитием науки о переводе. Преподаватель перевода как носитель определенного теоретического знания неизбежно воплощает свое представление о переводе, о задачах, решаемых переводчиком в рамках переводческого процесса, в тех методических подходах, которые он использует в учебной аудитории. Связь между теорией перевода и дидактикой перевода несомненна. Причем она значительно окрепла с тех пор, как теория перевода обрела статус самостоятельной теоретической дисциплины, не только призванной помочь в осознании закономерностей переводческого процесса и в повышении качества перевода, но и служащей методологической основой для выработки основных принципов подготовки переводчиков.

По крайней мере, так должно быть. Обзор хорошо известных, авторитетных учебных пособий по переводу свидетельствует о том, что так оно, собственно, и было, по крайней мере, в 1960–1970-е гг. прошлого столетия. На начальном этапе своего развития теория перевода была сугубо лингвистической (и в этом ее достоинство именно для того времени), заинтересованной прежде всего в установлении способов решения переводческих задач, обусловленных расхождениями в структурах языков, сталкивающихся в процессе перевода. Соответственно, усилия авторов пособий по переводу (а авторы были, как правило, одновременно и переводоведами, и преподавателями) были направлены на то, чтобы научить студентов заранее определенным

способам преодоления межъязыковых расхождений, переводческим приемам, трансформациям, другими словами, способам перехода от одного языка к другому языку. Показательной в этом отношении является формулировка цели пособия Т. Р. Левицкой и А. М. Фитерман: «Настоящее пособие является попыткой выделить и отобрать наиболее типичные для современного английского языка особенности, связанные с его структурой и характером и представляющие большие трудности для перевода» [1, с. 7]. Другой пример — «Практикум по переводу с английского языка на русский» В. Н. Комиссарова и А. Л. Кораловой [2]. Если исходить из содержания основной его части, включающей упражнения, то оказывается, что главная цель пособия — научить студентов решать переводческие проблемы, связанные опять же с особенностями отношений между двумя языками и с особенностями английского языка как такового (перевод имен собственных и терминов, перевод слов с учетом контекста, перевод безэквивалентной лексики, перевод «ложных друзей переводчика», перевод атрибутивных конструкций и фразеологизмов, перевод грамматических структур, не имеющих соответствий в русском языке и т. п.). Вывод вполне очевиден: направленность теоретических переводческих исследований того времени определила содержание обучения переводу, сводящееся к уяснению способов перехода от знаков одного языка к знакам другого языка. Несомненно, подобный подход к переводу как таковому и к его преподаванию нельзя считать оптимальным. Ограниченность подобного подхода заключается прежде всего в том, что он формирует у студентов ложное представление о сущности перевода как деятельности. У них создается ощущение, что перевод осуществляется исключительно потому, что есть некий текст на исходном языке, текст *per se*, и задача переводчика — как можно точнее воспроизвести его содержание в полном объеме, без купюр и дополнений, а создание текста на переводящем языке — это и есть завершение переводческого процесса, так сказать, заключительный аккорд.

А между тем за последние десятилетия направленность переводоведческих исследований значительно изменилась. На смену сугубо лингвистическому, «текстоцентрическому» подходу к переводу пришел коммуникативно-функциональный, антропоцентрический подход (или, по крайней мере, ставший необходимым дополнением к подходу лингвистическому), ознаменовавший поворот в сторону

изучения коммуникативных аспектов перевода и — как результат — «очеловечивание» самого процесса перевода [3]. Согласно этому подходу переводческое событие должно восприниматься в рамках определенной коммуникативной ситуации, в рамках которой субъекты, занятые некоей предметной (производственной или познавательной) деятельностью, имеют определенные ожидания в отношении перевода, который, собственно, и должен обеспечить возможность незатрудненного осуществления ими этой деятельности. Очевидно, что текст (на ИЯ и на ПЯ) выступает исключительно в качестве инструмента общения, необходимость в котором возникает в связи с осуществлением субъектами их предметной деятельности. И этот инструмент создается именно так, чтобы он смог обеспечить успешную коммуникацию. В нем не должно быть ничего случайного: и отобранный автором языковой материал, и его синтаксическое оформление, и композиция текста направлены на то, чтобы были реализованы коммуникативная интенция автора и коммуникативное задание текста и было оказано соответствующее им коммуникативное воздействие на рациональную и/или эмоциональную сферу получателя текста. Характер воздействия определяется, с одной стороны, коммуникативной интенцией автора ИТ, с другой стороны — условиями осуществления коммуникантами их предметной деятельности. Проще говоря, текст создается и переводится только потому, что это кому-то нужно. В этом и заключается суть новой парадигмы переводоведческих исследований, именуемой коммуникативно-функциональным подходом к переводу.

В соответствии с этой парадигмой должен быть модифицирован и подход к обучению переводу, к подготовке переводчиков в целом. Речь идет о постановке новой цели в рамках подготовки переводчиков: не только учить технологии перевода, способам решения конкретных задач, связанных со спецификой использованного в оригинале языкового материала и построения исходного текста, но формировать профессиональное переводческое мышление. На наш взгляд, профессиональное переводческое мышление означает осознание того, что перевод всегда осуществляется в определенной коммуникативной ситуации, что он должен отвечать определенным требованиям со стороны получателей перевода (а не только досужих критиков перевода, волею судеб знакомых с языком оригинала и потому имеющим возможность сравнивать ПТ с ИТ) и должен удовлетворять их потребности,

возникающие в процессе осуществления ими определенной предметной деятельности.

Чтобы достичь поставленной цели, необходимо прежде всего модифицировать структуру и содержание так называемого предпереводческого анализа текста. Собственно анализ текста, с которого, как правило, начинается работа над текстом в аудитории, есть всего лишь часть того, что мы называем переводческим анализом текста/ситуации. Слово «ситуация» здесь весьма значимо: оно подразумевает, что прежде всего студенты должны научиться вписывать переводимый ими текст в определенную, пусть предполагаемую, но все же реалистичную ситуацию, в которой данный текст мог бы переводиться в реальных, т. е. неучебных, условиях. Вписав текст в такую ситуацию, студенты должны осознать, кто именно может выступить в качестве получателя перевода, каким образом перевод может использоваться, какие ожидания в отношении перевода могут иметь получатели перевода. На основе подобного рода предположений формулируется цель перевода, что также чрезвычайно важно, ибо, помимо всего прочего, переводческое мышление предполагает осознание того, что перевод, как и всякая другая деятельность, есть деятельность целенаправленная (вспомним название известной работы Кристиане Норд [4]). В дальнейшем, постоянно помня о цели перевода и о тех, для кого перевод выполняется, студенты будут осознанно выбирать именно те варианты перевода, которые в максимальной степени соответствуют и цели перевода, и потребностям получателей перевода.

Казалось бы, какая разница, кто будет читать наш перевод, если это перевод, например, технического текста? Но дело в том, что и технический текст может переводиться с разными целями и для разных получателей (для специалистов и неспециалистов). От степени осведомленности предполагаемого получателя перевода в специфических технических тонкостях в значительной степени зависят варианты перевода каждого из сегментов текста. В своей преподавательской практике мы используем такой формат организации занятия, как групповое самостоятельное обсуждение переводов под руководством назначенного студента-модератора (преподаватель в обсуждении не участвует, но затем комментирует ход обсуждения и найденные группой студентов решения. Подробнее об этом см. [5]). И бывает весьма отрадн слышать в начале обсуждения, как один из студентов вдруг говорит: «Так,

подождите. А кто у нас получатель перевода?» Не означает ли это, что студенты уже приучают себя к тому, что А. А. Леонтьев называл «ориентировкой в проблемной ситуации» [6, с. 159]? Не означает ли это, что на определенном этапе, под воздействием преподавателя, они усвоили главный принцип переводческой деятельности: перевод — это не трансформация одного текста в другой, а создание продукта, который не просто заменяет собой исходный текст, но служит интересам конкретных людей?

Именно на выработку подобного отношения к переводу и должны быть направлены усилия преподавателей. Именно этой цели и служит коммуникативно-функциональный подход к переводу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Левицкая Т. Р., Фитерман А. М.* Пособие по переводу с английского языка на русский. М. : Высш. шк., 1973.
2. *Комиссаров В. Н., Коралова А. Л.* Практикум по переводу с английского языка на русский : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990.
3. *Сдобников В. В.* Перевод и коммуникативная ситуация : монография. М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. 464 с.
4. *Nord Ch.* Translating as a Purposeful Activity (Functionalist Approaches Explained). St. Jerome Publishing, 1997. 154 p.
5. *Ульянов А. В., Сдобников В. В.* Способы повышения эффективности обучения переводу: организация занятия // Вестн. Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н. А. Добролюбова. Н. Новгород : НГЛУ, 2016. Вып. 36. С. 181–189.
6. *Леонтьев А. А.* Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 1997. 365 с.

Л. В. Сергеева

Уральский федеральный университет

Влияние национальной культуры на успешность адаптации иностранных студентов

Аннотация. В статье представлена проблема адаптации иностранных студентов в межкультурной среде. Актуальность данной проблемы обусловлена возрастающими потоками миграции, в том числе и образовательной, что требует создания определенных условий для ее адаптации. Сложность адаптации заключается в выявлении особенностей национальных образовательных систем и возможности встраивания их элементов в новую образовательную среду.

Ключевые слова: межкультурное общение, кросскультурная грамотность, адаптация, кросскультурная среда, поликультурное образование, социокультурная среда.

L. V. Sergeeva

Ural Federal University

Impact of National Culture on Successful Adaptation of Foreign Students

Abstract. The article presents the problem of adaptation of foreign students in the cross-cultural environment. The relevance of the problem is due to the increasing migration flows, including educational ones which require the creation of specific conditions for its adaptation. The complexity of adaptation is to identify the characteristics of national educational systems and the possibility of integration of new elements in the new educational environment.

Key words: intercultural communication, cross-cultural literacy, adaptation, cross-cultural environment, multicultural education, socio-cultural environment.

В последние десятилетия проблема адаптации иностранных студентов к новой межкультурной среде стала исключительно важным объектом исследований, что обусловлено интенсификацией как общих миграционных потоков (туризм, деловые поездки, международные обмены и т. п.), так и образовательной миграцией в частности.

Человек, попадающий в образовательное пространство высшей школы, вынужден находиться в кросскультурной среде, а иностранный

студент тем более. С каким же «багажом» он в ней оказывается? Прежде всего, с «некоторой ядерной структурой родной культуры, навыками коммуникации, с более-менее точно сформированными целями и задачами родной образовательной системы. ... Несомненно, что разные будут представлять разные образовательные пространства (модели), со специфической семиотикой и дискурсом. ... И, по сути, образовательное пространство вуза представляет из себя некий метаязык, состоящий из кодов естественных и профессиональных языков разных типов и уровней» [1, с. 35].

Язык, в свою очередь, является одновременно и барьером, разделяющим народы и их культуры, и защитой их национальной самобытности. И в том и другом случае каждый язык и каждая культура ставят преграды попыткам проникновения чужеродных элементов, пытающихся вторгнуться в их пространство и, таким образом, вступают в конфликт с другими языками и культурами [2].

Так как люди существуют в пространстве, воспитываются в разных культурах, соответственно они живут и действуют, воспринимают информацию и принимают решения в соответствии с принятыми в их стране когнитивно-поведенческими моделями. Поэтому очень важно преподавателю строить педагогическое общение с иностранными студентами с учетом ряда факторов, основным из которых является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем [4]. Образовательная коммуникация является своего рода самостоятельной и существующей культурой, которая является некой подсистемой национальной культуры [1, с. 44, 60].

Важное место в построении педагогического межкультурного общения отводится начальному этапу обучения иностранных студентов, который является сложным и неоднозначным периодом адаптации и социализации. К его главным особенностям можно отнести новую социокультурную среду, значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки, интенсивный характер обучения, профессиональную направленность обучения, большую учебную занятость студентов, преемственность между предметами и этапами, координацию обучения между учебными дисциплинами и т. д. [4, с. 214].

Например, Е. Ф. Тарасов в теории межкультурного общения акцентирует внимание на различии национальных сознаний коммуникантов. При этом, по мнению автора, диалог культур представляет

собой не столько общение разных сознаний, сколько общение разных культур в рамках одного сознания. Автор отмечает, что постижение образов чужой культуры, как правило, идет через поиск эквивалентных образов в своей культуре (в процессе отмечая сходство и различия), что в итоге часто приводит к возникновению нового знания [3].

Кроме того, не нужно забывать о том, что необходимо исследовать тенденции, которые способствуют объединению цивилизаций, народов и культур, но в то же время нуждаются в осмыслении факты, обуславливающие сохранение национальной идентичности культур в условиях их тесного взаимодействия [2].

Важнейшей частью концепции поликультурного образования является формирование у студентов навыков кросскультурной грамотности, т. е. понимания культуры других.

Различные аспекты формирования кросскультурной грамотности рассматриваются в работе Р. Хенви «Достижимая глобальная перспектива». Кросскультурная грамотность основана на осознании, что разнообразие — это объективная характеристика мировой культуры и движущая сила ее развития [5, с. 70].

Р. Хенви выделяет 4 уровня кросскультурной грамотности. На I уровне человек знакомится с поверхностными, бросающимися в глаза странностями. Эти особенности становятся расхожими стереотипами и воспринимаются как нечто экзотическое. Этот уровень связан со знаниями, которые получают из средств массовой информации, кинофильмов и т. д.

Приведем яркие примеры стереотипов. Согласно сложившемуся мнению, англичане в глазах многих иностранцев считаются чопорными, галантными, холодными, невозмутимыми. Русские же часто воспринимаются иностранцами как эмоциональные, агрессивные, любопытные, навязчивые, бесцеремонные. Западный человек, выражающий мысли в четкой и сжатой манере, в глазах восточного нередко грубый, некорректный, а восточный, использующий разветвленную аргументацию, в глазах западного часто воспринимается как хитрый и изворотливый [1, с. 98].

На II и III уровнях происходит проникновение в сущность глубинных особенностей культуры, контрастирующих с нашей собственной. Но если на II уровне эти особенности раздражают своей нелепостью и непохожестью, то на III уровне они уже представляются по-своему оправданными, в какой-то степени рациональными. Этот уровень

является отправной точкой для формирования положительного стереотипа и толерантности.

Лишь на IV уровне существует возможность восприятия культуры глазами ее носителя. Этот уровень считается труднодостижимым, но способность человека менять психологическую ориентацию делает возможным достижение хотя бы нескольких аспектов IV уровня. Этому помогает особое свойство человеческой личности — способность увидеть себя на месте другого человека.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что современный университет — это поликультурное пространство, в котором происходит диалог представителей различных культур, что требует адаптации не только лингвистических навыков, но и окружающей образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жарков В. К., Таратухина Ю. В.* Педагогический конструктивизм в кросс-культурной среде. М. : Янус-К, 2015. 276 с.
2. *Соловьева Е. Н.* Роль межкультурной коммуникации в современном образовании [Электронный ресурс] // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. Воронеж : Изд-во ГОУ ВПО ВГТУ, 2013. № 3–2, т. 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 30.01.2017).
3. *Тарасов Е. Ф.* Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания [Электронный ресурс] // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 7–22. URL: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part1-1.htm> (дата обращения: 27.01.2017).
4. *Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С.* Роль педагогического общения в формировании межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Вестн. науки Сибири. Сер. Филология. Педагогика. Томск : Изд-во ГОУ ВПО ТПУ, 2014. № 2 (12). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskogo-obscheniya-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 30.01.2017).
5. *Хенви Р.* Достижимая глобальная перспектива. Рязань, 1994.

**Л. В. Скопова
О. Л. Соколова**

Уральский государственный экономический университет

Из опыта организации студенческой научной деятельности на иностранном языке с использованием активных методов обучения

Аннотация. Анализируется опыт организации «круглых столов» на иностранных языках у студентов экономических специальностей на тему «Корпоративная культура: за и против». На подготовительном этапе проведено социологическое исследование среди студентов вуза. Анализ и обсуждение результатов, выводы и рекомендации направлены руководству вуза. Для подготовки научных докладов на иностранном языке использовался зарубежный опыт и аутентичные источники. Дискуссии на иностранных языках способствовали формированию общекультурных и профессиональных компетенций при подготовке бакалавров экономических специальностей.

Ключевые слова: синергетический подход, научная деятельность студентов, изучение иностранных языков.

**L. V. Skopova
O. L. Sokolova**

Ural State University of Economics

From Experience of Organizing Student Research Activities in a Foreign Language with the Use of Active Teaching Methods

Abstract. The experience of organizing round-table discussions on the problem “Corporate Culture — points for and against” in foreign languages with undergraduate Economics majors is analyzed. Sociological research among undergraduates was carried out at the preparatory stage. The analysis and the discussion of the obtained results, conclusions and recommendations were submitted to the University management. Foreign experience and sources in foreign languages were used to prepare reports and presentations. Discussion in foreign languages promotes the formation of general cultural and professional competences during the training process of undergraduates.

Key words: a synergetic approach, student research activities, learning foreign languages.

Современные федеральные государственные стандарты по изучению иностранного языка в вузе обязательно предусматривают определенный объем самостоятельной работы студентов. На сегодняшний день соотношение аудиторного времени и самостоятельной подготовки делится пополам. В рабочих программах по иностранному языку в перечень компетенций входит умение изучать научные иностранные материалы с целью дальнейшего их использования в самостоятельных научных исследованиях. Наряду с этим, одной из важнейших задач является умение аргументированно дискутировать на иностранном языке и отстаивать свою точку зрения, правильно составлять презентацию и выступать по различным вопросам научного и профессионального плана. Решение этих задач в рамках освоения иностранного языка представляет значительные трудности. И дело не только в том, что студенты неязыковых специальностей, как правило, имеют слабую подготовку по иностранным языкам. Преподаватели-практики отмечают, что «студенты неязыкового вуза начинают программу обучения иностранному языку на первом и втором курсе, в то время как активная практика чтения докладов по специальным предметам начинается с третьего курса» [1, с. 199].

Организация научной деятельности студентов с использованием компетенций, полученных при изучении иностранных языков, представляет актуальный подход к синергетическому сочетанию научных и профессиональных компетенций с коммуникативными умениями на иностранном языке. Синергетический подход, по мнению Г. Н. Юшко, чрезвычайно важен в самостоятельной и научно-исследовательской деятельности, поскольку именно он позволяет реализовать компетентностно-ориентированный подход в вузовском образовании [3, с. 81]. Подобный подход поможет устранить некоторое несоответствие: современный запрос нашего общества на подготовку профессиональных кадров высокой квалификации, соответствующих международным стандартам, и нехватка специалистов, владеющих вышеперечисленными компетенциями на иностранных языках.

Для активизации научно-исследовательской работы студентов с использованием зарубежных аутентичных источников необходимо заинтересовать их в изучении иностранного языка специальности, повысить мотивацию обучения для успешного решения данной сложной задачи. В материалах по методике преподавания можно найти

многочисленные способы по поддержанию в аудитории интереса к обучению различным дисциплинам. Т. Ю. Дробчик и Б. П. Невзоров предлагают понятие «познавательная самостоятельность», под которым понимается «черта личности, заключающаяся в единстве, синергизме приложения к объекту исследования первоначальных знаний, умение пользоваться процедурами познания, интереса и интуиции в процессе самостоятельной работы» [2, с. 143]. Нашей задачей является поиск такого сочетания самостоятельной исследовательской деятельности студентов, использование их профессиональных компетенций, навыков и умений коммуникации на иностранном языке, которое даст возможность организовать активное усвоение иностранного языка, повысит мотивацию и интерес к предмету.

На наш взгляд, всем указанным требованиям отвечает проведение студенческого научно-практического мероприятия в форме «круглого стола» на иностранном языке. Следует учесть, что выбор темы подобного мероприятия должен также отвечать поставленным задачам. Мы выбрали тему «Корпоративная культура: за и против», которая представляет интерес не только для сектора экономики, но и для условий жизнедеятельности современной высшей школы. Выбор данной темы исследования актуален и является стержневым при разработке культурно-этической политики, определения ценностей, как моральных, так и производственных, реализации системы традиций в любой организации. Это позволяет объединить все направления деятельности вуза, так как понимание и знание особенностей его корпоративной культуры, а также ее реализация являются общими требованиями для всего университетского сообщества, включая студентов, преподавателей и работников всех структур. Данная тематика вызвала неподдельный интерес у студентов и дала возможность преподавателям решить ряд научно-практических задач средствами иностранного языка. Прежде всего, представилась возможность исследовать реальный сектор экономики и современные средства менеджмента предприятий, изучить состояние корпоративной культуры в разных зарубежных и отечественных вузах, сравнить со своим университетом, дополнить элементы корпоративной культуры своего вуза частными предложениями.

Предложенная форма работы позволяет решить следующие задачи: проявить творчество и самостоятельность в подготовке презентации и выступления, проанализировать иностранные источники и выбрать

самое необходимое по теме, показать на практике применение своих компетенций на иностранном языке. Необходимо также уметь аргументированно защитить свою точку зрения, сравнить различные мнения, осознать свой уровень владения иностранным языком в сочетании с научным взглядом на профессиональную проблему, сделать рациональные выводы в сложившейся ситуации и т. п. Студенты смогли использовать следующие методы научного исследования: анализ научных источников на русском и на иностранных языках по теме, анализ и сравнение данных, проведение анкетирования среди студентов, математическую обработку полученных данных, формулирование выводов и предложение собственных рекомендаций.

Ряд заданий мероприятия включал организацию интерактивной деятельности студентов: разыгрывание сценки по приему на работу, элементы деловой игры и конкурсы для участников. Этот вид творческой деятельности предусматривал предварительную подготовку студентов и корректировку со стороны преподавателя. Заинтересованность студентов повысилась за счет участия в «круглом столе» французских и африканских студентов, проходящих в настоящий момент обучение в вузе. Знакомство с корпоративной культурой университета представляет для них особую важность, так как позволяет лучше понимать особенности вуза и активно участвовать в его жизни.

С целью повышения мотивации студенческой активности и расширения круга участников, а также для мониторинга уровня знаний по предложенной тематике было проведено предварительное анкетирование на русском языке в различных студенческих группах о проблемах корпоративной культуры. В анкетировании приняли участие 230 студентов разных курсов и специальностей.

Одной из важных сторон развития корпоративной культуры вуза студенты считают научную составляющую учебного процесса, в связи с этим они предложили активизировать научно-исследовательскую работу в течение всего периода обучения. Особая ценность состоит в том, что все эти пожелания и рекомендации были сформулированы и высказаны на иностранном языке.

Таким образом, применение активных методов обучения и синергетического подхода при обучении иностранному языку эффективно реализуется в процессе самостоятельной научно-исследовательской работы студентов под руководством преподавателя. Немаловажную

роль играет выбор актуальной темы изучения, которая может представлять интерес для студентов и дает возможность увидеть практические результаты их исследования и основания для применения. Подобный вид деятельности, безусловно, требует целенаправленной подготовительной работы по организации самостоятельного изучения иностранного языка таким образом, чтобы облегчить исследовательскую активность, предварительно сняв лексико-грамматические трудности предлагаемой тематики. Оценка проделанной самостоятельной работы приобретает особую ценность, когда ее результат рассматривается с использованием различных активных методик. Такой подход позволяет вызвать живой интерес студентов к результатам проделанного научного исследования и применить на практике приобретенные иноязычные компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горынина А. А., Соснина Н. Г. Формирование презентационных навыков и умений для деловой коммуникации // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика : сб. ст. победителей III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во Наука и просвещение, 2016. С. 198–200.
2. Дробчик Т. Ю., Невзоров Б. П. Определение термина «познавательная самостоятельность» в синергетическом подходе к организации образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. С. 137–144.
3. Юшко Г. Н. Использование синергетических подходов для организации эффективной самостоятельной работы студентов // Фундаментальные исследования. 2012. № 6–1. С. 77–81.

Н. Ю. Терехова

Уральский государственный экономический университет

Актуальные вопросы преподавания английского языка в неязыковом вузе

Аннотация. Настоящая статья посвящена разбору ситуации с преподаванием английского языка в вузе, рассматриваются причины, из-за которых достаточно сложно обеспечить учащимся уровень владения иностранным языком, позволяющий использовать его в дальнейшей профессиональной деятельности или учебе. А также анализируются возможные решения при помощи проектной методики в контексте личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: искусственный билингвизм, мотивация, проектная методика, личностно-ориентированный подход, эффективность обучения.

N. Yu. Terekhova

Ural State University of Economics

Topical Issues of English Language Teaching in Non-Linguistic University

Abstract. The paper is devoted to the analysis of the situation with English language teaching at a university, it discusses the causes, which make it quite difficult to provide students with proficiency in a foreign language, allowing it to be used in future professional activities or further studies. It analyzes possible solutions using design techniques in the context of personal-oriented approach.

Key words: artificial bilingualism, motivation, project method, personal-oriented approach, efficiency of teaching.

Известно, что после Второй мировой войны английский язык вышел на международную арену, потеснив господствовавший ранее немецкий, в качестве мирового языка-посредника. Владение двумя языками, при котором второй, как правило — английский, стало на сегодняшний день очень распространенным и вполне обыденным явлением. Согласно опросам европейских СМИ сегодня 38 % европейцев говорят на английском, при этом для 13 % он является родным, а для 25 % иностранным. В азиатских странах теперь используется даже специальный термин: Asian English native speakers, что говорит о высоком

распространении владеющих английским языком на этом континенте [2]. В России же доля говорящих на языке Шекспира сравнительно невелика — около 15 %, причем едва ли все эти люди могут свободно изъясняться на английском, особенно на профессиональные темы.

В процессе преподавания английского языка в неязыковом вузе преподаватель встречается с множеством трудностей. Прежде всего, это низкая мотивация студентов к изучению предмета, а также достаточно низкий базовый уровень знаний по дисциплине. Низкий уровень мотивации объясняется целым комплексом причин, среди которых и недостаточное понимание значимости данной дисциплины, и, возможно, прежний негативный опыт ее изучения.

Между тем владение иностранным языком могло бы дать выпускникам вузов возможность не только общаться со своими зарубежными коллегами, но представлять российскую науку, производство, культуру, спорт на международной арене. Однако большинство студентов не владеют языком на уровне свободного общения на профессиональные темы, они с трудом воспринимают на слух иноязычную речь, вследствие чего участие в международных проектах, переговорах, конференциях является для них проблематичным.

Каковы же причины создавшейся ситуации?

Причины в так называемом искусственном билингвизме, который создается во время преподавания иностранного языка в вузе. Общение (а язык — это, прежде всего, средство коммуникации) происходит не естественным образом, т. е. спонтанно, а загоняется в рамки определенных тем, устанавливаемых педагогом, и носит управляемый и контролируемый характер. Во время занятий в аудитории иностранный язык изучается через посредство родного языка, причем русский язык в этом процессе играет зачастую доминирующую роль, учащиеся чаще всего привязаны к учебнику.

В учебной аудитории коммуникации на английском языке носят весьма ограниченный характер как по тематике, так и по интенсивности и частоте, к тому же далеко не всегда студенты в группе имеют одинаковый уровень владения языком, поэтому более слабые чаще предпочитают отмалчиваться. Учебные группы ограничены в общении, так как список их участников закрепляется с самого начала обучения раз и навсегда, и студенты одной академической группы никогда не беседуют на иностранном языке со своими коллегами из другой,

не говоря уже об общении с носителями языка. Учащиеся постигают все аспекты неродного языка, а также тесно связанную с ним культуру под руководством одного русскоязычного преподавателя, который в принципе также может быть знаком со своим предметом только лишь через учебную и научную литературу, художественные произведения и СМИ. Если целью изучения английского языка, скажем в Европе, является, прежде всего, коммуникация, обмен информацией для реальной практической деятельности, то в условиях искусственного билингвизма изучение — и есть цель [4]. Задания выполняются для того, чтобы получить оценку. Студенты не рассматривают перспективу общения и совместного решения каких-либо практических задач совместно с носителями языка как реальную.

Специалисты, занимающиеся методикой преподавания иностранного языка, много дискутируют о том, возможно ли вообще сформировать у учащегося двуязычие в условиях искусственного билингвизма. Предлагается даже новое понятие «виртуальный билингвизм», которое указывает на то, что студент, изучающий иностранный язык и даже достигший продвинутого уровня, еще не может считаться билингом. Так, А. С. Маркосян пишет: «Причина массовой безуспешности преподавания иностранных языков, скорее всего, кроется в их бесполезности: применение нулевое, заготовленное на “черный день”, не идет впрок, т. к. “черный день” не наступит» [3].

Поэтому сегодня преподаватель иностранного языка ищет различные пути решения данных проблем, подбирая методы, позволяющие ему сформировать необходимые компетенции у студентов. Очень важно создать при этом ситуацию успеха на уроке, когда учащиеся, несмотря на базовый уровень знания языка, эффективно работают, приобретая знания и развивая речевые навыки, чувствуют себя психологически комфортно и испытывают удовлетворение от изучения английского языка. Все это, несомненно, способствует повышению их мотивации.

Одним из методов, повышающих мотивацию, является применение проектных методик в контексте личностно-ориентированного подхода. Проектная методика, которая была разработана Джоном Дьюи как часть прагматической педагогики в начале XX в., была направлена на развитие самостоятельного мышления ребенка. Суть проектной методики и сегодня в том, чтобы стимулировать интерес учащихся

к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний [1].

Данная методика относится к продуктивным методам, которые, в отличие от репродуктивных, не подразумевают воспроизведение и повторение предложенного ранее образца, а учат мыслить и действовать самостоятельно, принимать решения.

Важно, чтобы проектная работа имела практическое значение, это должен быть прообраз некоего объекта реальности (например, рекламная брошюра, чертеж, радиопередача, фильм), а также была личностно-ориентированной, т. е. проводилась с учетом индивидуальных когнитивных и эмоциональных характеристик, а также способностей и интересов учащихся.

Примерами проектных работ на уроке английского языка в вузе могут быть разработка умного дома или офиса будущего, презентация собственного предприятия, создание телепередачи или даже съемка фильма при помощи современных компьютерных технологий.

Важно отметить, что при выполнении проектных работ кардинально меняется парадигма учебной деятельности. Студенты действуют самостоятельно, принимая на себя ведущую роль, а преподаватель выступает лишь в качестве наставника и помощника. Кроме того, проект предполагает применение знаний из разных областей, что значительно способствует расширению кругозора студентов, зачастую даже в собственной профессиональной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова И. Е., Ананьина А. В.* Модернизация системы преподавания языков в вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-prepodavaniya-yazykov-v-vuze> (дата обращения: 29.01.2017).
2. *Белоус И. О.* Применение проектной методики как фактор повышения эффективности обучения студентов в неязыковых вузах [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-proektnoy-metodiki-kak-faktor-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-studentov-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovykh-vuzakh> (дата обращения: 30.01.2017).
3. *Маркосян А. С.* Очерк теории овладения вторым языком. М. : Изд-во Психология, 2004. 380 с.

4. *Побокова О. А., Немченко А. А.* Новые технологии в обучении языку: проектная работа // Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. 2004. № 3. С. 19–20.

R. F. Forteza Fernandez

Ural Federal University

Systemic Choices in the Construction of Academic Vocabulary

Abstract. Based on the belief that knowing how things are built helps to understand how they work, the paper is aimed at analyzing the different systemic choices science and technology use in the construction of the academic vocabulary. These range from assigning a different use to a word in the vernacular to pre-modification as well as the elaboration of a grammatical metaphor. Others include the use of roots from the classical languages and even the invention of a new word. Other features such as variations in meaning related to scientific developments, change of conceptual frameworks and social impact are also briefly dealt with.

Key words: vernacular, grammatical metaphor, pre-modification, neologism, academic vocabulary.

Р. Ф. Фортеса Фернандес

Уральский федеральный университет

Системный выбор в построении академической лексики

Аннотация. Основываясь на положении, что знание о строении вещей помогает понять, как они работают, статья нацелена на анализ системного выбора в составлении академического словаря в сфере науки и техники. Рассматриваются вариации от различного использования жаргона до пре-модификаций и способов появления грамматических метафор. А также использование корней из классических языков и даже изобретение нового слова. Кратко рассмотрены и другие особенности, такие как вариации значений, связанные с научными разработками, изменение концептуальных основ и социальных последствий.

Ключевые слова: просторечие, грамматическая метафора, пре-модификация, неологизм, академическая лексика.

Each language presents particular modes of expression in its contents and concepts, ways to establish relationships with the interlocutor, ways to organize such contents and concepts, as well as expressions for interpersonal relationships between those who communicate through text. The modes of expression become even more specific, depending on the context of the situation where the person is communicating.

For the study of these particular forms of communication, Functional Systemic Linguistics (LSF) makes use of the concept *context of culture*; that is, the social context of the linguistic code is the culture seen as a network of information systems. The social context of language behavior is the situation in which socio-cultural meanings are exchanged by means of, amongst other things, the linguistic code. The social context, context of situation of simply *register* comprises three functional variables. First, the *field of discourse* — the social activity related to the text, which includes the traditional notion of content and form; second, the *tenor of discourse* — the social role and relations of those taking part in the exchange; and third, the *mode of discourse* — how the two above are organized and conveyed through a text to express meanings [1].

If science and technology are looked at from the above perspective. Each scientific and technological field is by itself a *context of culture* as well as each specific communicative situation within that culture present unique ways of expressing its contents (field), specific ways to organize relations between the members of a discursive community (tenor), and determined forms for communication in the form of text (mode).

Two layers of academic vocabulary must be distinguished, a general and a specific one. Based on their frequency, the general layer contains 570 semantic fields chosen from a broad range of academic fields. The terms are divided into ten sublists that are ordered on the criterion. The first lists contain many words which are of general use such as *approximate*, *argument*, and *body*. On the contrary, words such as *adjacent* and *persistent* belong to the last list. It would be naïve to believe, however, that learning the lists is enough to tackle scientific vocabulary. The hard core of academic vocabulary belongs to context of culture of specific sciences and technological fields and confirms the view that their history is also the history of language.

In their constant unstoppable development, it is often necessary to name the new. Whether it is a discovery, an invention, or a technique, a new word is coined. For instance, the word *code* has two meanings in the *CAD*;

out of these meanings, academic terms such as *Morse code*, *zip code*, and *moral code* are formed by making a compound noun. However, when the set of rules by which information encoded in genetic material (DNA or RNA sequences) translated into proteins (amino acid sequences) by living cells was discovered, this breakthrough in science was called *genetic code*. Not surprisingly, this process frequently generates the appearance of true micro languages within the macro language of a science. Fortunately, “Specialist uses of language,” Widdowson (1979) asserts, “are not to be associated with formally different varieties in a particular language but with certain universal modes which cut across individual languages” [2]. This explain why *genetic code* is not exactly the translation into, but the same concept for Spanish (código genético), French (code génétique), and Russian (генетический код).

In a previous paper for a similar scientific event, Forteza [3] argues that in teaching the language of science and technology — a task many try to avoid — is closely related to the comprehension of how knowledge is packed in lexico-grammatical structures. Within this content-form relationship, specialist terminology is just the tip of the iceberg. Based on the belief that an understanding of how language works helps teach and learn in the foreign language classroom, this paper is aimed at analyzing the logical mechanisms that as systemic-functional choices science and technology use to construct their terminology despite the arbitrariness of the signifier in its relation with the significant.

Literature Review

For the construction of their ideological domain, the academic world makes use of different lexical-grammatical resources. As a rule, science constructs its terms from a value system. In other words, each new term must meet a number of requirements to be considered scientific. The category of membership — from a term to a science — is determined by systematic, stable, explicit, verifiable, and theoretically motivated criteria. This value system specifies both the superordinal character category to which the term in question belongs to and the necessary and sufficient criteria by which it enters the taxonomy of science. This is the reason why concepts that form scientific terminology can be clearly distinguished from those that are part of everyday life [4]. For instance, while *chair* belongs to the superordinal category furniture, a *Louis XV chair* in the History of Art, though a piece of furniture

is not a place where anyone would dare sit today. In technology, a *dentistry chair* and an *electric chair* belong to the superordinal categories medical and prison furniture respectively. Both satisfy different criteria, systematic and stable in form; explicit, verifiable, and theoretically motivated in functions; both of which are very far from those of what all understand as a *chair*.

In this process of naming the new, we use terms or expressions constituted by nominal groups (a noun or noun phrase) with a special meaning in a scientific field. At the same time, a term may appear in different sciences but expressing very different realities. For instance, in Biology a *mouse* (Pl. mice) belongs to the class rodents whereas in IT, a *mouse* is a PC accessory with the same plural form. In addition, scientific terms also vary their meanings or putting it in another way, perfect their meanings and are likely to reflect the social opinion; and, in some cases, disappear from the science in question as in the example below. In the 1950s and according to the Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatrics (DSM), Carrol [5] explains the term *homosexuality* was considered a pathology and labelled as ‘sexual-deviation’. Therefore, homosexuals were called ‘deviates’ and even ‘sociopaths’. However,

In 1971, the psychological community agreed that homosexuality is not, in and of itself, an illness that requires treatment. Yet, in the 3rd edition of the *DSM*, homosexuals are still viewed as seeking relief from their homosexual urges. Their illness is characterized by low heterosexual response and shameful homosexual desires. The latest version of the *DSM* does not contain the word ‘homosexual’ at all [P. 13].

Another important issue related to the language in science and technology is that when they speak, everyone pays attention. This explains why most of the exposure humanity has of science is a translation into the vernacular, the form of language everyone understands. For instance, “In a logistic regression model, hours of television viewed per day at both ages 1 and 3 was associated with attentional problems at age 7. Few would understand the language in the report, but when it is transferred into a newspaper article, it can be translated as “early television exposure is associated with attentional problems at age 7” [6].

Science and technology make use of four main mechanisms to name the new. These are seen as the possible choices a scientist can make within all the possible candidates from a natural language. The first of them is to assign a new meaning or value to a word in the vernacular. This lexical metaphor may appear with another meaning in other fields. The second is the construction of a neologism that is sometimes derived from Greek or

Latin roots as quite often happens in the medical sciences. The third way to name something new is to construct a nominal group with the structure CLASSIFIER(S) + THING; finally and not least important is the elaboration of a grammatical metaphor [7].

A *grammatical metaphor* involves the substitution of one grammatical class for another, often leading to a more compressed expression. According to Devrim [8], such constructions “introduce a tension between grammar (a text’s wording) and semantics (a text’s meaning) so that the language has to be read on at least two levels (i.e. metaphorically), with one level directly reflecting the grammar, and beyond that another symbolically related level of semantics.” True, both levels of reading are necessary for grammatical metaphors most of the time are representing processes in the form of a long noun compound with multiple modifiers.

The four tables below exemplify the mechanisms or systemic choices mentioned above. The examples have been taken from scientific journals such as *Science* and *Nature*, in the exact sciences; the New England Journal of Medicine, in the case of medicine; as well as others in the areas of Psychology, Nanotechnology, Law, History, etc. In none of the cases, the specific journal has been cited for scientific terms belong to the public domain. When needed, a definition has been given according to the Random House Webster’s Dictionary (MWD). The abbreviations explaining the field of science also come from the same source (Table 1).

When there is no candidate term in the vernacular, science and technology presumably brainstorm and come up with a neologism. The MWD defines a neologism as a new word, usage, or expression. This very word is used in Psychology, meaning a new word that is coined especially by a person affected with schizophrenia and is meaningless except to the coiner, and is typically a combination of two existing words or a shortening or distortion of an existing word. Literature and technological advances are fruitful fields for the creation of this type of lexical change or creation. For instance, brand names or words are created especially for advertising and public relations. These are often referred as generonyms (a neologism in itself). *Aspirin*, *hoover*, *laundromat*, and *zipper* are the result of this process and are part of the vernacular today. However, terms such as *crowdsourcing*, used to name a big number of people involved in a project, especially by using a website are contributions from technological advances; the same is true for *App*, and the always unwanted *spam*.

Table 1

A new value is given to an existing word in the vernacular

Vernacular	Academic meaning
Underline v.: draw a line under it.	Acad.: gives emphasis to
Impeachment: Latin root meaning <i>impedicare</i> expressing the idea of becoming caught or entrapped. Analogous of Mod. E.: <i>impede</i>	Pol.: The impeaching of a public official before an appropriate tribunal; (in Congress or a state legislature) the presentation of formal charges against a public official by the lower house, trial to be before the upper house. Does not mean removal from office
Chip: a small, slender piece, as of wood; separated by chopping, cutting, or breaking; a very thin slice or small piece of food, candy; a mark or flaw made by the breaking off or gouging out of a small piece; any of the small round disks, usually of plastic or ivory, used as tokens for money in certain gambling games, as roulette or poker; counter	Elects.: a tiny slice of semiconducting material, generally in the shape of a square a few millimeters long, cut from a larger wafer of the material, on which a transistor or an entire integrated circuit is formed. Also called <i>microchip</i>
Distress: great pain, anxiety, or sorrow; acute physical or mental suffering; affliction; trouble; a state of extreme necessity or misfortune	Law.: the legal seizure and detention of the goods of another as security or satisfaction for debt, etc.; the act of distraining and the thing seized in distraining
Culture: the quality in a person or society that arises from a concern for what is regarded as excellent in arts, letters, manners, scholarly pursuits, etc.; that which is excellent in the arts, manners, etc.	Hist.: a particular form or stage of civilization, as that of a certain nation or period. Anthropol.: the sum total of ways of living built up by a group of human beings and transmitted from one generation to another. Biol.: the cultivation of microorganisms, as bacteria, or of tissues, for scientific study, medicinal use, etc.; the product or growth resulting from such cultivation

The table below illustrates some of the neologisms from the medical sciences, meteorology, cybernetics, and politics. In the author's opinion, the first is the linguistic champion of neologism creation. It sometimes

seems medical personnel speak another language when they mention terms such as ‘ocular aperture’ which simply means ‘eye opening’ or ‘neoplasia’—the formation and growth of new tissue, usually cancerous.

Table 2

Neologisms

Vernacular	Neologism
Med.: headache/saliva	cephalgia/sputum
Med.: physically/mentally crippled; injured; incapacitated	physically/mentally disabled (the specific disability is the preferred form of usage (i.e.: autism, hearing loss))
Met.: smoke + fog	smog
Cyb. Cyber- a combining form representing COMPUTER and by extension meaning “very modern”	cybertalk; cyberart; cyberattack, cyber-fashion, cyberspace
Pol.: <i>politically</i> unstable agriculture-dependent country	banana republic (Introduced by O. Henry in his collected works <i>Cabbages and Kings</i> in 1904)

A large part of the field of discourse in medical sciences, for instance, is constructed from neologisms of Greek origin (Gk) or Latin (L) or both. In the following examples, the original root is presented in cases where it was possible to find it, as well as the translation into English when considered necessary: ‘alveolus’ (L. *alveus*), ‘lacrimator’ (L. *lacrimatus*), ‘aorta’ (Gk. *aorte*), cancer (Gk. Karkinos, crab), and ‘psychic’ (Gk. Psychikos), meaning of the soul among others. In the same way, roots of this same origin are combined to form words like morphology, phagocyte, pathogenesis and nephrosis. Their decomposition leads to the classical origin of its components; for example, phagocyte, comes from the Greek *phago-* which means ‘that eats, and *cyte* (a variation of cyto meaning ‘cell’); therefore, a phagocyte is a cell eater. In addition, the Greek form *patho-* that means ‘suffering’ when combined with *genesis* tells the specialists about the origin of a disease.

In terms of Logics, the shorter the conceptual term, the more realities it can represent. Therefore, a *jet* can be many things: a stream or a stone. When technology made it possible to substitute propellers jet engines, a new term was needed, and aircrafts that met this condition were called *jets*; however, a *passenger jet* and a *multirole fighter jet* are very different things. The latter

only applies to a specific type of plane used in the military field. In other words, when classifiers in the form of other nouns or adjectives precede a noun the concept is more specific. The examples in table 3 illustrate how this concept is used in academic language.

Table 3

A nominal group with one or more classifiers

Nominal group	Meaning
Parkinson disease (PD). Named after the discoverer James Parkinson	Med.: Long-term degenerative disorder of the CNS that mainly affects the motor system
Stockholm syndrome	Psy.: Psychological condition that causes hostages to develop sympathetic sentiments towards their captors, often sharing their opinions
Hypertext transfer protocol(http)	IT.: A client requests a Web server to send a document, the request is sent using http. The Web server finds the document in its memory and transmits it along with extra information
Scanning tunneling microscope	Nan.: A microscope that allows seeing single atoms by scanning a tiny probe over the surface of a silicon crystal

Nominal groups are quite often felt to be too long to be said and written in the same text. This is the reason why they are often abbreviated or turned into acronyms. In writing, an abbreviation is used to avoid having to repeat a long noun construction throughout a text. The rule is to write the full form first followed by the abbreviation in parentheses. However, many of these become so popular in a field that it is not necessary to follow the above convention. All language teachers understand what ESL, EFL, and CLT mean. In medicine, TB (tuberculosis) and AML (acute myeloblastic leukemia) are used for obvious ethical rather than linguistic reasons.

Acronyms, on the other hand, are pronounceable abbreviated forms. In fact, these abbreviations have become words in their own right. For instance, radar /ˈreɪ.də/ r/ stands for radio detecting and ranging, while *laser* /ˈleɪ.zə/ r/ for light amplification by the stimulated emission of radiation.

Finally, the constructions of grammatical metaphors obeys to the principle of language conciseness. The Industrial Revolution brought with it new needs to transmit scientific knowledge and with it, brevity, clarity, and well as the need to create new concepts to illustrate processes taking place, first, in Europe and then in America. The first grammatical metaphors appear in the writings of the XVII century. Halliday [9, p. 64] cites Newton's *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* first published on 5 July 1687 regarding the complexities of the famous scientist's grammar which was characterized by, "intricate clause complexes involving both expansion and projection, of the form 'I observed that, when I did *a*, *x* happened'. This is solved today with a grammatical metaphor. The table below illustrates some of the contemporary uses of this type of construction and the author's interpretation.

Table 4

Grammatical metaphors

Examples	Explanation
<i>Guarantee limited to refund of purchase price of goods</i>	Buss.: we guarantee only to refund the price for which the goods were purchased
<i>Mary met a wonderful sight/ a wonderful sight met Mary's eyes</i>	Lit.: Mary saw something wonderful
While still in its infancy, numerical drug design shows significant potential for boosting experimental research productivity by the early identification of promising candidates for detailed experimental investigation	Pharm.: ' numerical drug design ' is the process of drug designed on the basis of the strength of each of its components. ' boostingproductivity ' implies the possibilities to increase the quality of results in research based on experimentation. ' early identification of promising candidates ' implies the possibility to identify through the design which components of the drugs have the possibility to succeed at an early stage of the research which has to be carried out in very detailed phases
Applause followed the announcement	Journ.: After the announcement, people applauded

Conclusions

The linguistic processes mentioned above illustrate how specialist language is built and comes into play. Rather than distinct languages, as some view them, they ought to be seen as different registers enriching languages that as living phenomena are born, develop, and unfortunately, in some cases, die. Learning a science or a technological process is closely related to learning its rationale which as thoughts and actions are described in language. Seen from a pedagogical point of view, the above is, undoubtedly, difficult but attainable; scaring, but also desirable if the school is to adapt man to their the demands of their epoch.

REFERENCES

1. *Halliday M. A. K.* Introduction to functional grammar. London : Arnold.
2. *Widdowson H. G.* (1979). Explorations in applied linguistics. Oxford. OUP.
3. *Forteza F. R.* (2015). The grammar issue in academic reading comprehension // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве. УрФУ, 2015. С. 149–156.
4. *White P. R.* (1998). Extending reality, pronouns and the vernacular: Distinguishing the technological from the scientific // Martin JR, Veal R. (eds.). Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science. London : Routledge. P. 266–294.
5. *Carroll R.* (2005). The language of science. New York : Routledge.
6. *Chistakis D. A. et al.* (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children // Pediatrics, 113 (4): 708–13. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15060216>.
7. *Martin JR.* 1993. The Discourse of Geography: ordering and explaining the experiential world // Halliday MAK, Martin JR (eds.) Writing Science: Literacy and Discourse Power. Pittsburgh : The Pittsburgh University Press, 1993. P. 133–165.
8. *Devrim D.* (2015). Grammatical metaphor: what do we mean? What exactly are we researching? Functional Linguistics, 2:3. DOI: 10.1186/s40554-015-0016-7.
9. *Halliday M. A. K.* (1993). On the language of physical science // Halliday MAK, Martin JR (eds.) Writing Science: Literacy and Discourse Power. Pittsburgh : The Pittsburgh University Press, 1993. P. 59–75.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е. С. Абаева

Московский городской педагогический университет

Перевод отрывков с юмористическим эффектом в контексте современной практической деятельности

Аннотация. В представленной статье рассматриваются факторы, влияющие на работу переводчика в современном мире. Приводятся наблюдения относительно условий, в которых оказывается переводчик, в том числе при перекодировании отрывков текста с юмористическим эффектом.

Ключевые слова: перевод, юмор, отрывки текста с юмористическим эффектом, условия перевода.

E. S. Abaeva

Moscow City University

Translation of Extracts with Humorous Effect from the Perspective of Present-Day Practice

Abstract. The article deals with the factors which affect the translator's work in present-day world. The author makes some observations about the conditions the modern translators are in, including the process of translation the extracts with humorous effect.

Key words: translation, humour, extracts with humorous effect, conditions for translation.

Перевод художественной литературы в современном мире стал одним из значимых видов межкультурной коммуникации, а перевод отрывков с юмористическим эффектом можно считать одним

из сложнейших его типов, потенциально провоцирующим конфликт культур [1, с. 12].

Условия, которые формируются на данном этапе исторического развития, в том числе под воздействием современного читателя, ставят ряд проблем как для переводчика, так и для переводоведения в целом. Ведь наука, помимо исключительно теоретических ее аспектов, должна находить решение или хотя бы давать рекомендации практикам: как действовать в той или иной ситуации, особенно если ситуация эта сопряжена с рядом довольно субъективных положений. Соответственно, анализ сложившихся в тот или иной период условий, в которых осуществляется перевод, является одной из актуальных задач, имеющих немаловажное значение: «...история художественного перевода в любой стране неизменно выдвигает одни и те же нерешенные теоретические проблемы, — верней, по-разному решаемые на различных этапах в соответствии с конкретными историческими и национальными условиями...» [2, с. 6–7].

С каждым годом увеличивается число переводимой литературы с разных языков мира. С одной стороны, работы для переводчика становится все больше. Но, с другой стороны, уменьшается время, которое отводится на работу с одним произведением, что не может не влиять на принципы работы с текстом. «Для переводчиков язык — крайне увлекательная область, и многие из них могли бы размышлять над трудным местом сутками и неделями, а то и до бесконечности. Но, к счастью или несчастью, заказчики редко готовы так долго ждать...» [6, с. 257].

Так, в ситуации перевода отрывков с юмористическим эффектом, когда на первый план выходит отнюдь не механическая работа, когда творческое начало процесса перекодирования имеет огромное влияние на создание, а интуиция на последующий выбор того или иного варианта, необходимы новые правила, понятные и логичные, которые могли бы скорректировать временной промежуток между предпереводческой работой и необходимым «озарением».

Количество людей, владеющих иностранными языками, в частности английским языком, не на уровне социально-бытового владения, а на достаточно хорошем уровне чтения неадаптированной литературы без словаря также увеличивается. В результате читатель может ознакомиться с интересующим его произведением самостоятельно,

что называется, без языка-посредника и без человека-посредника (переводчика). Последующее прочтение переводов и их оценка будет базироваться не только на восприятии русского текста, как это было еще несколько десятилетий назад, но и на критическом осмыслении с позиции субъективного восприятия текста оригинала, что безусловно повышает планку для переводчика-практика. А в ситуации перевода отрывков с юмористическим эффектом, когда и культурная, и социальная составляющая достаточно велика, возникает насущная проблема, требующая от переводчика умения лавировать между «своим» и «чужим».

К тому же некоторые читатели хотят видеть в любимой книге практически подстрочник, отказывая переводчику в праве на творческую деятельность, другим, наоборот, больше по вкусу, когда на первый план выходит произведение литературы, написанное на языке перевода. Хотя отмечаем, что вопрос идти за читателем или нет — остается дискуссионным и не входит в число обсуждаемых нами тем.

Люди, не владеющие иностранным языком, тоже, естественно, хотят познакомиться с произведениями того или иного автора, понять его идеи, проникнуться культурой другой страны и т. д. Это ознакомление уже будет происходить с помощью языка-посредника и переводчика. И здесь тоже наблюдаются повышенные требования к качеству перевода, что, на наш взгляд, в немалой степени продиктовано экстралингвистическим контекстом, в который, благодаря, в частности, глобализации, может быть погружен потенциальный реципиент переводимого текста.

Помимо этого, в качестве отдельного фактора можно отметить, что устоявшаяся, традиционная жанровая классификация литературных произведений претерпевает некоторые изменения. Современные авторы стремятся исследовать новые горизонты, работать в новом формате, использовать новые приемы, удивлять читателя. Соответственно, назрела необходимость анализа современного материала: «...ведь любой период — это часть определенного этапа развития литературы, он несет на себе черты определенной литературной эпохи, наконец, он представляет собой малый миг большой культурной эры. И жанры, формирующиеся в течение данного периода, конечно же, порождены закономерностями художественного развития данного этапа, данной эпохи, особенностями данной культурной эры» [5, с. 494].

Помимо развития жанрового разнообразия в художественной литературе, наблюдается и укрепление позиций юмористического дискурса в литературных произведениях. Переводчику так или иначе приходится сталкиваться с перекодированием отрывков текста с юмористическим эффектом. При проведении опроса среди профессиональных переводчиков на вопрос: «Насколько часто приходится сталкиваться с переводом юмористических отрывков?» в основном были получены ответы «часто» и «иногда». Ответ «редко» не был зафиксирован ни разу¹.

От самого читателя перевода сложно требовать «глубинной аккультурации, т. е. формирования второй языковой личности, что предполагает интериоризацию духовных ценностей и установок, характерных для чуждой национальной психологии» [4], которая требуется, чтобы воспринять юмористический эффект, созданный средствами языка оригинала и для читателей оригинала. Поэтому на долю переводчика выпадает сложное решение, каким образом донести — если вообще стоит пытаться — юмористический эффект. Иногда практически единственным выходом бывает использование приема опущения, но он должен быть абсолютно оправдан и применим только в крайнем случае.

Возможным выходом из ситуации некоторого разрыва теории и практики может стать междисциплинарный подход. Антропоцентрическая парадигма современной науки в совокупности с когнитивными разработками позволяет в настоящее время решать некоторые проблемы теоретико-практического характера. Так, например, кажется эффективным ракурс, при котором перевод «как важнейшая форма межкультурной коммуникации нацелен на передачу ментальных и языковых концептов, входящих в высказывания, “прецедентные тексты”, “фреймы” и “сценарии” национальных языков и культур. При этом ассоциативно-вербальные сети исходного и переводящего языков соотносятся с национальными картинками мира. Национально-специфичные языковые “образы мысли” и образы переживания мира всякий раз по-новому, неповторимо воссоздают универсальный общечеловеческий смысл» [3, с. 158].

Резюмируя, можно сказать, что все возрастающая требовательность читателя, увеличение количества людей, владеющих иностранными

¹ Опрос проводился при участии 8 переводчиков художественной литературы.

языками, развитие современных литературных жанров, в которых работают писатели, увеличение количества переводной литературы, повышение скорости перевода, актуальность юмористического дискурса — все эти факторы являются для современного переводчика той движущей силой, которая должна провоцировать развитие как знаний, умений и навыков конкретного переводчика, так и определенных принципов, норм, правил, которые следует фиксировать теоретическими разработками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абаева Е. С.* Перевод юмора как проблема межкультурной коммуникации / Перевод в меняющемся мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Саранск, 19–20 марта 2015 г. / редкол.: Н. В. Буренина, С. С. Панфилова, А. Ю. Ивлева и др. М. : Изд. центр «Азбуковник», 2015. С. 9–12.
2. *Гаччиладзе Г. Р.* Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М. : Сов. писатель, 1972. 262 с.
3. *Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И.* Межкультурная коммуникация. Системный подход : учеб. пособие. Н. Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. 192 с.
4. *Кулинич М. А.* Лингвокультурология юмора (на материале английского языка). Самара : Изд-во СамГПУ, 1999. 180 с.
5. *Лейдерман Н. Л.* Теория жанра / Ин-т филол. исследований и образовательных стратегий «Словесник» УрО РАО ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 900 с.
6. *Робинсон Д.* Как стать переводчиком. Введение в теорию и практику перевода : пер. с англ. 3-е изд. М. : Р. Валент, 2014. 278 с.

Е. М. Божко

Уральский федеральный университет

Топонимическое пространство муниципального образования «Большой Екатеринбург» как объект лингвострановедческого исследования

Аннотация. В статье рассматривается история формирования топонимического пространства муниципального образования «Большой Екатеринбург», категорируются единицы этого пространства, а также приводится классификация названий данных единиц с целью разработки в дальнейшем методики их передачи на иностранные языки.

Ключевые слова: топонимы, топонимическое пространство, урбанонимы, «Большой Екатеринбург», лингвокультурологическое исследование, классификация урбанонимов.

E. M. Bozhko

Ural Federal University

Toponymic Space of “Greater Ekaterinburg” Municipality as an Object of Linguistic and Cultural Research

Abstract. The article explores how the toponymic space of “Greater Ekaterinburg” municipality has been formed, categorizing its units and classifying their names with the aim to further develop the methodology of rendering these names into foreign languages.

Key words: toponyms, toponymic space, urbanonyms, Greater Ekaterinburg, linguistic and cultural research, classification of urbanonyms.

Ономастическое пространство — это совокупность имен собственных, употребляющихся в языке какого-либо народа для именования реальных, гипотетических и фантастических объектов. Это пространство определяется моделью мира, существующей в представлении этого народа в настоящее время, но она также всегда сохраняет элементы, принадлежащие эпохам прошлого. Часть ономастического пространства представляет собой ономастическое поле, включающее онимы различных классов. Ономастическое поле подразумевает определенную сферу соотнесенности имени, обычно определяющуюся

экстралингвистическими факторами. Одной из групп этого поля являются топонимы.

Топонимы представляют собой, с одной стороны, отдельное поле и самостоятельную систему, а с другой стороны, они связаны с другими полями и ономастической системой в целом. Пространственное распределение именуемых объектов наиболее типично для топонимии, поэтому в ней ярче всего проявляется ономастический континуум, т. е. именная непрерывность, связанная с экстралингвистическим фактором [3, с. 2–3].

Ономастический континуум в целом характеризуется культурной непрерывностью, особой связью имен, созданных людьми разных стран и культур [9, с. 9]. А. В. Суперанская приводит пример такой непрерывности: раньше по фамилиям землевладельцев могли именоваться каналы или другие топонимические водные объекты, сейчас появляются гидростанции, которые зачастую именуются названиями водных источников, на которых они строятся, или поселений, расположенных вблизи.

Под топонимическим пространством понимается вся совокупность топонимов, используемых для наименования топонимических единиц того или иного региона. В данной статье под регионом имеется в виду муниципальное образование «Большой Екатеринбург» — городская агломерация, которая, как предполагается, будет основана на принципах не поглощения или присоединения, а полицентрии. Городская агломерация полицентрического типа (называемая также конурбацией) имеет в качестве ядер несколько относительно одинаковых по размеру и значимости городов; при этом какого-либо явно доминирующего среди них нет [4, с. 200].

Определение термина «агломерация», принятое Федеральным статистическим управлением Швейцарии, устанавливает следующие критерии:

- агломерации объединяют несколько муниципалитетов, каждый с населением, по крайней мере, 20 000 человек;
- каждая агломерация имеет основную зону, ядро города, включающее в себя, по крайней мере, 10 000 жителей;
- каждая община агломерации имеет, по крайней мере, 2 000 человек трудоспособного населения, из которых как минимум 1/6 заняты в основном городе (или группы основных городов для полицентрической агломерации).

Для полицентрической агломерации дополнительными критериями могут быть:

- отсутствие разрывов в застройке (сельскохозяйственные угодья, леса) более 200 м;
- превышение площади застроенной территории над незастроенной в агломерации составляет 10 раз;
- рост численности населения в предыдущие десятилетия был не менее чем на 10 % выше среднего по Швейцарии [10].

Проект «Большой Екатеринбург» еще не запущен — как предполагается, сроки его реализации связаны с горизонтом планирования стратегической системы развития — с 2016 по 2030 г. Планируется, что в состав новой агломерации войдут, помимо собственно Екатеринбурга, такие города, как Арамил, Березовский, Верхняя Пышма, Первоуральск и Среднеуральск [5].

Прежде чем говорить о современном топонимическом пространстве уральской столицы, необходимо сказать несколько слов об истории формирования и развития этого пространства.

Город Екатеринбург основан В. Н. Татищевым и В. де Генниным в 1723 г. Свое название город получил в честь императрицы Екатерины I. В 1923 г. Екатеринбург стал столицей Уральской области, включавшей современные Курганскую, Челябинскую, Пермскую, Тюменскую и Свердловскую области. В 1924 г. Екатеринбург был переименован в Свердловск, в честь Я. М. Свердлова, революционера, большевика и соратника В. И. Ленина. 17 января 1934 г. из Уральской области выделена Свердловская область. В 1991 г. город получил обратно свое историческое имя — Екатеринбург [2].

На формирование топонимического пространства Екатеринбурга влияло и продолжает влиять множество факторов. Можно найти этому много примеров: Великая Октябрьская революция 1917 г., Великая Отечественная война, период перестройки, интенсивная застройка новых площадей в наше время, различные мероприятия городского, всероссийского и международного масштаба (проведение встреч, выставок, соревнований и пр.). У каждого топонимического объекта города есть свое название и своя история.

Отметим, что Екатеринбург до революции был значительно меньше по размерам, чем сейчас. Территория тогдашнего Екатеринбурга находилась между современных улиц Московская — Челюскинцев —

Восточная — Щорса (в то время эти крайние улицы были застроены только с одной стороны, дальше город заканчивался). Назывались улицы города в то время по-разному: в честь церковных праздников (Вознесенская, Крестовоздвиженская, Покровский проспект, Богоявленская), церковных деятелей (Архиерейская), географических объектов (Мельковская, Уктусская), знаковых архитектурных объектов (Госпитальная, Гимназическая набережная) и т. п. [7].

В результате революции 1917 г. и смены правящего режима многие улицы были переименованы. Появились новые названия, как правило, именные. Например, ул. Народной воли, переименованная в 1919 г., объединила в себе три улицы, ранее носившие названия Монастырская, Земская и Нагорная, Главный проспект был переименован в ул. Ленина, Кафедральная площадь в площадь 1905 года и пр. [1]. Также появились улицы, названные в честь революционеров, руководителей РКП(б) и Советского государства, полководцев Красной армии, в том числе Троцкого, имя которого временно носила бывшая Уктусская улица (ныне ул. 8 Марта). Для Екатеринбурга было характерно наличие названий, носивших имена рабочих (Рабочего Загвозкина, Рабочего Крауля, Рабочего Фролова, Плавильщика Колмогорова, Кочегара Махнева, Сварщика Калинина и др.) и противников царского режима (Степана Халтурина, Ивана Каляева, Софьи Перовской, Егора Сазонова, Веры Засулич и др.). Появились площади Парижской Коммуны, Уральских коммунаров и даже Народной мести (так была названа Вознесенская площадь, на которой ранее располагался дом Ипатьева). В районе Верх-Исетского завода многочисленные пронумерованные Опалихи были переименованы в улицы Модельщиков, Литейщиков, Плавильщиков, Листокатальщиков, Дроворубов, Коннорабочих, Крупносортищиков и т. п. [6, с. 36].

В конце 1920-х гг. прошла еще одна кампания по переименованию улиц и различных объектов, которая продолжалась и в 1930-е гг. Исчезли улицы, названные в честь «врагов народа»: например, 25 мая 1937 г. постановлением президиума Свердловского горсовета имя бывшего первого секретаря Уралобкома ВКП(б) И. Д. Кабакова, объявленного «врагом народа», было снято с Верх-Исетского завода, педагогического института и Авиашколы пилотов. 8 сентября того же года постановлением горсовета было переименовано почти 60 улиц, а 10 августа 1938 г. — еще 44 улицы. Вместо «устаревших» названий появились

улицы Сталина, Калинина, Ежова и др. Одновременно был утвержден список из 84 названий, которые следовало дать новым улицам растущего города. В их числе были такие: Диктатуры рабочего класса, Стратонавтов, Советской разведки, Чекистов, Сталинской конституции, Кагановича и других членов политбюро ЦК ВКП(б) [6, с. 37].

После Великой Отечественной войны появилось большое количество памятников, возведенных как в память павших, так и в честь Победы. Соответственно, появились новые топонимические объекты: например, памятник воинам Уральского добровольческого танкового корпуса, установленный на площади перед железнодорожным вокзалом, памятник разведчикам-мотоциклистам в Центральном парке культуры и отдыха, памятный знак Героям Советского Союза на площади С. М. Кирова и др.

В 2001 г. Екатеринбург официально стал административным центром Уральского федерального округа. В нашем городе размещены основные территориальные органы федеральной и региональной власти. Соответственно, развитие торговли, бизнеса и туризма вышло на качественно новый уровень, активно стали появляться крупные торговые и бизнес-центры.

С недавнего времени город получил новый импульс развития в экономическом плане, появляются новые формы международного сотрудничества, что также сказывается на появлении новых топонимических объектов и переименовании старых. Примером может служить международная промышленная выставка ИННОПРОМ, для проведения которой был построен выставочный центр МВЦ «Екатеринбург-ЭКСПО». Активно ведутся работы по реконструкции Центрального стадиона (он же «Екатеринбург-Арена»), что связано с проведением в Екатеринбурге в 2018 г. серии отборочных матчей Чемпионата мира по футболу FIFA 2018. В городе сформировалась инфраструктура внешнеэкономической деятельности: функционирует представительство Министерства иностранных дел Российской Федерации, Уральское управление валютного контроля и т. д. [8, с. 18–19].

Вышеизложенные тенденции открывают новые возможности для развития города на международном уровне и обеспечивают его развитие как международного торгового, научного, транспортного, финансового и логистического центра, связывающего две ведущие мировые торгово-экономические зоны — Европейскую и Азиатско-Тихоокеанскую.

В этих условиях необходимость «интернационализации» имиджа и лица города не вызывает сомнений. Одним из аспектов этой интернационализации является необходимость передачи единиц топонимического пространства с русского на английский язык. Однако прежде чем это сделать, необходимо понять, что собой представляет данное пространство сегодня и какие принципы лежат в основе наименования его единиц.

Вся совокупность единиц топонимического пространства муниципального образования «Большой Екатеринбург» может быть разделена, прежде всего, на определенные классы. Так, согласно обозначаемому объекту, исследуемые единицы делятся на:

1) собственно геонимы — внутригородские урбанонимы (бульвары, дороги, переулки, площади, проспекты, улицы, шоссе и другие градостроительные объекты, обеспечивающие транспортные и пешеходные связи между жилыми районами, а также между промышленными зонами, общественными центрами, кварталами и т. д.). Они могут быть названы:

а) в честь исторических событий (ул. XXII Партсъезда, площадь 1905 года, ул. 9 Мая);

б) в честь исторических личностей, а именно:

— советских коммунистических и социалистических деятелей (пр. Ленина, ул. Черепанова);

— зарубежных коммунистических деятелей и теоретиков (ул. Долорес Ибаррури, ул. Клары Цеткин, ул. Розы Люксембург);

— героев ВОВ (ул. Бахчиванджи, ул. Буторина, ул. Гастелло, ул. Фучика, ул. Вали Котика);

— героев-земляков (ул. Кузнецова);

— иностранных исторических деятелей (ул. Патриса Лумумбы);

— деятелей культуры и искусства (ул. Бажова, ул. Горького, ул. Гоголя, ул. Пушкина);

— русских и зарубежных ученых (ул. Амундсена, ул. Менделеева, ул. Академика Шварца, ул. Академика Бардина);

в) растений и деревьев (ул. Березовая, ул. Вербная, пер. Виноградный);

г) профессий (ул. Авиаторов, ул. Автоматчиков);

д) цветов (ул. Алая, пер. Багряный, пер. Белый);

е) камней (ул. Аметистовая);

ж) единицы, носящие похожие имена (ул. Мельковская, пер. Мельковский);

з) других топонимических объектов: городов, рек и т. д. (1-й Чусовской переулок, ул. 2-я Новосибирская, ул. Белоярская);

и) обозначающие качества (пер. Бесшумный, ул. Благодатская, ул. Благостная, пер. Боевой, пер. Бодрый);

к) обозначающие группы людей (ул. Челюскинцев, ул. Бакинских Комиссаров);

2) географические объекты и природные памятники (реки, пруды, парки, сады, скверы, скалы, горы и т. д.);

3) объекты транспортной инфраструктуры (остановочные комплексы, железнодорожные станции, автовокзалы и т. д.);

4) исторические памятники (памятники, архитектурные ансамбли и знаменательные места), в том числе:

а) учреждения культуры и объекты, являющиеся культурным и историческим наследием (музеи, галереи, театры, библиотеки и т. д.);

б) культовые здания и сооружения (церкви, храмы, соборы и т. д.);

в) архитектурные сооружения, памятники и малые архитектурные формы (мемориалы, скульптуры, бюсты и т. д.);

5) иные объекты городской инфраструктуры (предприятия сферы обслуживания: гостиницы, предприятия питания и торговли; спортивные и учебные учреждения, социальные и административные службы и учреждения).

Подобная классификация единиц топонимического пространства муниципального образования «Большой Екатеринбург» значительно облегчит работу при передаче этих наименований на английский язык. Она необходима для запечатления англоязычных названий объектов топонимического пространства:

- на различных информационных носителях (полиграфическая продукция, книги, буклеты, листовки, карты, схемы, применяемые в транспортных средствах, электронные ресурсы различного рода);

- в системе уличного ориентирования (под которой понимается вся совокупность уличных указателей и табличек (в том числе указания направления движения), домовых знаков (указателей, на которых размещены номера домов и названия улиц), названия остановочных комплексов, карты-схемы на уличных конструкциях, мемориальные

доски и информационные таблички у объектов, являющихся достопримечательностями);

- в системе внутренней навигации городских объектов (комплекс обозначений, который помогает ориентироваться на вокзалах и в аэропортах, в метро, в учреждениях культуры, магазинах, деловых центрах, больницах, гостиницах и любых других государственных и коммерческих учреждениях).

Таким образом, все топонимическое пространство муниципального образования «Большой Екатеринбург» представляет собой огромную совокупность имен собственных, принадлежащих таким объектам городской среды, как геонимы, географические объекты и природные памятники, объекты транспортной инфраструктуры, исторические памятники и прочие объекты, и отражаемых в различных информационных носителях, в системе уличного ориентирования и в системе внутренней навигации города. Приведенная в статье классификация названий топонимических единиц муниципального образования «Большой Екатеринбург» позволит выявить общие закономерности наименования городских объектов и разработать методику их передачи на английский язык с целью помочь ориентироваться в огромном городе иностранным туристам и людям, прибывшим в наш город из-за рубежа на работу и на постоянное/временное место жительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданцева Т. Строительство Большого Свердловска [Электронный ресурс]. 2004. URL: <http://www.1723.ru/read/books/greater-sverdlovsk.htm> (дата обращения: 30.10.2016).

2. История Екатеринбурга [Электронный ресурс] // Информационный портал Екатеринбурга. URL: <http://www.ekburg.ru/aboutcity/history/> (дата обращения: 30.10.2016).

3. Казакова С. Л. Урбанонимы в составе лексической системы языка [Электронный ресурс] // Университетские чтения. Ч. 5 / Пятигорск. гос. лингв. ун-т. 2008. URL: http://pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=2835&ELEMENT_ID=9874 (дата обращения: 30.10.2016).

4. Конурбация // Демографический энциклопедический словарь / гл. ред. Д. И. Валентей. М. : Сов. энциклопедия, 1985. 608 с.

5. Ласкутова А. «Большой Екатеринбург»: от поглощения к полицентрии [Электронный ресурс] // Аналитика : Накануне.RU, 08.10.2015. URL: <http://www.nakanune.ru/articles/110995> (дата обращения: 30.10.2016).

6. *Попов Н. Н.* О переименовании Екатеринбурга, его улиц и площадей // Изв. Урал. гос. ун-та. 1998. № 9. С. 35–37.

7. *Распопов П.* Улицы, площади и парки дореволюционного и современного Екатеринбурга [Электронный ресурс] // Ураловед : портал знатоков и любителей Урала. 2011. URL: <https://uraloved.ru/istoriya/ulici-starogo-ekaterinburga> (дата обращения: 06.11.2016).

8. Стратегический план развития муниципального образования «город Екатеринбург» до 2020 года. Приложение к решению Екатеринбургской городской думы от 26.10.2010 № 67/30 [Электронный ресурс]. Екатеринбург, 2010 г. 257 с. URL: <http://www.ekburg.ru/out/file/29765.pdf> (дата обращения: 01.11.2016).

9. *Суперанская А. В.* Что такое топонимика. М. : Наука, 1985. 176 с.

10. Definition der stadtischen Gebiete, Agglomerationen und Metropolraume 2000 [Электронный ресурс] / Martin Schuler, Dominique Joye, Pierre Dessemontet. Eidgenossische Volkszählung, 2000. Die Raumgliederungen der Schweiz, BFS, Neuenburg. 2005. URL: http://www.bernmittelland.ch/wAssets/docs/themen/kultur/projekte/BfS_agglo_def_dt.pdf (дата обращения: 29.11.2016).

Т. А. Волкова

Челябинский государственный университет

Дискурсивно-коммуникативный подход к переводу: определение доминанты перевода

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные трактовки понятия «доминанта перевода» в современном переводоведении и предпринимается попытка экспериментально уточнить место доминанты перевода в авторской дискурсивно-коммуникативной модели перевода. Доминанты перевода потенциально охватывают категории и отдельные параметры модели, в частности, направление (участники) дискурса, тип (жанр) текста, узловые точки и ценности дискурса, цель исходного текста и текста перевода, функции коммуникации.

Ключевые слова: доминанта перевода, дискурсивно-коммуникативная модель перевода, письменный перевод, переводческий эксперимент.

Discursive-Communicative Approach to Translation: Translation Dominant

Abstract. The paper briefly outlines the notion of a translation dominant in contemporary translation studies and attempts to place the concept in the framework of the original discourse and communication translation model. Translation dominants potentially encompass the model categories and parameters, inter alia, tenor of discourse, text type (genre), discourse nodal points and values, source text and target text goals, and communicative functions.

Key words: translation dominant, discourse and communication translation model, translation, translation experiment.

В современных исследованиях доминанта перевода связывается с понятиями смысловой доминанты [5, с. 186–187], функциональной доминанты содержания, функциональной субдоминанты содержания [4, с. 241–242], (относительной) эквивалентностью и функциональной (прагматической) адекватностью перевода [2], оценкой качества перевода [2, 9], «транслятологией текста»² и «диалогом исходного текста и текста перевода» [9], «рассматривается в соотношении с понятиями “функция”, “рема”, “свойства текста”, “информация”, “смысл”» [8, с. 47].

И. С. Алексеева рассматривает определение «доминант перевода» как один из этапов предпереводческого анализа [1, с. 150–156]. Д. В. Псурцев, говоря об «определении задач, которые необходимо выполнить/иметь в виду при переводе данного текста», отмечает «*ранжирование этих задач по степени важности*»; «*определение систем необходимых жертв и компенсаций*» [6, с. 21, курсив наш. — Т. В.]. При этом автор подчеркивает, что «ранжирование задач по важности... означает, что задачи, признанные наиболее важными, не только подлежат выполнению в первую очередь, но и могут выполняться за счет задач, обладающих менее высокой степенью важности. ... Пожертвовав чем-то, следует изучить возможности компенсации и осуществить

² Н. В. Шутемова справедливо замечает, что «исследование типологических свойств исходного текста и способов их репрезентации при переводе составляет одну из тенденций переводоведения конца XX — начала XXI века» [8, с. 46].

впоследствии такую компенсацию. ...Поскольку текст представляет собой сложную систему, как жертвы, так и компенсации продумываются с позиций всей системы и, следовательно, имеют системный характер» [6, с. 21–22]. В концепции Л. Г. Федюченко «представление текста как иерархии фреймов позволяет переводчику увидеть распределение информации в переводимом тексте и на этом основании определить *приоритетность информации*» [7, с. 166, курсив наш. — Т. В.]. Далее, «используя фреймы в предпереводческом анализе текста, переводчик может прогнозировать» «лексическую сочетаемость отдельных компонентов текста»; «грамматическую форму лексических компонентов»; «ролевую (т. е. смысловую) соотнесенность различных компонентов текста»; «точно определить переводческие доминанты» [Там же, с. 167]. Н. В. Шутемова представляет «типологическую доминанту текста» как набор характеристик, «главное свойство оригинала, которое подлежит репрезентации при переводе», «сущностное свойство [текста], определяющее его отличие от других типов текста» [8, с. 47–48].

В этой статье предпринимается попытка экспериментально уточнить место доминанты перевода в нашей концепции [3]: мы не выделяем доминанту перевода как отдельный компонент дискурсивно-коммуникативной модели перевода, поскольку полагаем, что доминанты перевода потенциально охватывают категории и отдельные параметры модели.

Дискурсивно-коммуникативная модель перевода в целом отвечает положениям коммуникативной (коммуникативно-функциональной) парадигмы перевода и «скопос-теории», поэтому переводческое задание (коммуникативное задание – И. С. Алексеева, translation brief – С. Nord, client's brief, translation task – D. Gile) не входит в модель, а находится «над» моделью и определяет все действия переводчика, оставаясь внешним по отношению к модели параметром [Там же]. Коммуникативное (переводческое) задание в определенной степени смыкается, но не совпадает с «общей установкой» переводчика в концепции стратегий перевода [Там же]. Коммуникативное (переводческое) задание определяет, в каких условиях и для кого будет функционировать текст перевода, с какой целью создается, — т. е. задает цель перевода³, если заказчик может ее эксплицитно сформулировать либо дает переводчику необходимый минимум информации для определения цели перевода

³ Мы исходим из того, что цели дискурса, цели отдельного исходного текста и цели текста перевода совпадают (возможны, безусловно, иные варианты) [3].

самостоятельно. Коммуникативное (переводческое) задание и цель перевода задают соотношение адекватности / эквивалентности перевода и определяют общую установку переводчика. Для реализации общей установки переводчик намечает некоторые доминанты — *группы* трансляционно-релевантных коммуникативных характеристик дискурса [3].

Мы проанализировали эксплицитно и имплицитно описанные в ходе переводческого эксперимента⁴ общие установки/доминанты перевода, к которым переводчики относят следующие параметры и категории дискурсивно-коммуникативной модели перевода (в произвольном порядке):

- направление дискурса (реципиент, целевая аудитория);
- тип (жанр) исходного текста, тип (жанр) аналогичных текстов на языке перевода;
- узловые точки дискурса, отраженные в конкретном исходном тексте;
- цель исходного текста, цель текста перевода;
- ценности дискурса, отраженные в конкретном исходном тексте;
- функции коммуникации, отраженные в конкретном исходном тексте.

Участники эксперимента также формулировали свои общие установки/доминанты перевода в виде утверждений, например:

«Максимально сохранить [при переводе] особенности исходного текста на уровне дискурса и коммуникации, [поскольку] именно эти уровни модели отражают глобальные параметры ситуации, в которой действует текст».

«Сделать текст [перевода] более легким для чтения, упростить восприятие».

«Создать [в тексте перевода] последовательную цепь повествования, где одно вытекает из другого».

Как мы отмечали ранее, коммуникативное задание, цели исходного текста и текста перевода и общая установка в первую очередь должны быть приняты во внимание при определении доминант перевода [3]. Категории и отдельные параметры дискурсивно-коммуникативной

⁴ Первый этап эксперимента, призванного продемонстрировать применение дискурсивно-коммуникативной модели в письменном переводе; помимо выполнения перевода участники (студенты магистратуры, специализация «Перевод и переводоведение») составили дискурсивные досье [3] и сформулировали стратегии перевода.

модели перевода в достаточной мере фиксируют ключевые параметры (доминанты перевода), имплицитно или эксплицитно реализующие избранную переводчиком стратегию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева И. С.* Профессиональное обучение переводчика : учеб. пособие по устн. и письм. пер. для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2001. 288 с. (Библиотека переводчика).
2. *Валеева Н. Г.* Прагматическая доминанта в оценке качества перевода // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2007. № 519-1. С. 196–203.
3. *Волкова Т. А.* От модели перевода к стратегии перевода : монография. М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. 304 с.
4. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М. : Флинта : Наука, 2003. 320 с.
5. *Базылев В. Н.* Смысловая доминанта // Основные понятия переводоведения (отечественный опыт) : терминолог. словарь-справочник / Отд. языкознания ; отв. ред. канд. филол. наук М. Б. Раренко. М., 2010. 260 с. (Сер.: Теория и история языкознания).
6. *Псурцев Д. В.* Стратегия перевода : пособие по письм. пер. с англ. яз. на рус. для завершающего этапа обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Р. Валент, 2013.
7. *Федюченко Л. Г.* Применение теории фрейма при проведении предпереводческого анализа газетно-публицистических статей // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. 2006. № 4. С. 165–168.
8. *Шутемова Н. В.* Понятие доминанты в типологии перевода // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2015. № 3 (31). С. 46–51.
9. *Alexeeva I. S.* The text as the dominant feature of translation // Журн. Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. Т. 4. № 10. С. 1375–1384.
10. *Gile D.* Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2009. 283 p.
11. *Nord C.* Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Second Edition. Amsterdam ; New York : Rodopi, 2005. 274 p.

**Е. В. Гришина
В. В. Шевелева**

Уральский институт Государственной противопожарной службы
МЧС России,
Уральский федеральный университет

Структура и функции профессионального подязыка сотрудников системы МЧС

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности профессионального подязыка сотрудников МЧС, обеспечивающего коммуникацию людей, занятых спасательной и противопожарной деятельностью. Проведен анализ лексического состава профессионального подязыка пожарно-спасательных служб. Выявлено, что язык сотрудников МЧС как одна из автономных систем, существующих в рамках общенационального языка, выполняет определенные функции, важнейшей из которых является коммуникативная.

Ключевые слова: профессиональный подязык, лексика, пожарно-спасательная служба, коммуникация, МЧС.

**E. V. Grishina
V. V. Sheveleva**

Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia,
Ural Federal University

Structure and Functions of Professional Sublanguage of Employees of System of the Ministry of Emergency Situations

Abstract. In this article, features of professional sublanguage of staff of the Ministry of Emergency Situations providing communication of the people occupied with saving and fire-prevention activity are considered. The analysis of lexical structure of professional sublanguage of rescue and firefighting services is carried out. It is revealed that language of staff of the Ministry of Emergency Situations as one of the autonomous systems existing within national language performs certain functions, the most important of which is communicative.

Key words: professional, sublanguage, lexicon, firefighting and rescue service, communication, EMERCOM.

Профессиональная деятельность человека оказывает влияние на его восприятие окружающего мира, выступает одним из наиболее важных факторов при отражении реальной действительности. Существование форм языка с ярко выраженной профессиональной направленностью обеспечивает коммуникационную составляющую деятельности профессиональных коллективов. Вариант языка, обслуживающий официальную и неофициальную сферы общения сотрудников системы МЧС, не является жаргоном, сленгом, аргом, так как в основе профессионального социума пожарно-спасательных служб — деятельность, осуществляемая при помощи определенных орудий труда, на основе законодательно утвержденных актов, приказов, распоряжений. Профессиональный коллектив сотрудников МЧС имеет связь с органами власти, обслуживаемую нормативной составляющей соответствующего профессионального подязыка (нормой первого уровня), поэтому характеристика экзистенциональной формы существования языка должна включать параметры нормы первого и второго уровней. Параметром, объединяющим жаргон, аргом, сленг, является их структурное и функциональное соответствие норме второго уровня. Норма первого уровня трактуется как «норма, проявляющаяся в кодифицированной нормативности, являющейся существенным дифференциальным принципом литературного стандарта как составной части социально-коммуникативной системы. Норма второго уровня проявляется в некодифицированной нормативности, являющейся существенным дифференциальным принципом языкового субстандарта как составной части социально-коммуникативной системы» [1].

На наш взгляд, интерес представляет вопрос о том, является ли лексика профессионального подязыка пожарно-спасательной службы тематически маркированной, а также есть ли единицы профессионального подязыка пожарно-спасательной службы, демонстрирующие наличие/отсутствие межязыковых соответствий в их лексемном составе. Все лексемы можно разделить на две группы: лексемы, соотносимые с деятельностью пожарно-спасательных сил, и лексемы, несоотносимые с деятельностью пожарно-спасательных сил. В русском языке количество тематических маркеров — 159, в английском — 112.

Сопоставительный анализ лексемных составов русского и английского вариантов позволяет выявить следующие типы соответствий:

- 1) линейные, представленные одной единицей в каждом из языков;

2) векторные, при которых одной единице русского языка может соответствовать более одной единицы в английском варианте подъязыка; 3) групповые, имеющие место при соответствии группы единиц одного языка группе единиц другого языка; 4) лакуны, т. е. отсутствие соответствующей единицы в сопоставительном языке. Представленная классификация межъязыковых соответствий основана на классификации, разработанной И. А. Стерниным и К. Флекенштейн [2].

Профессиональный подъязык пожарно-спасательных служб системы МЧС определяется как исторически сложившаяся, относительно устойчивая для данного периода автономная экзистенциальная форма национального языка, обладающая своей системой взаимодействующих социолингвистических норм первого и второго уровней и представляющая собой совокупность некоторых фонетических, грамматических и, преимущественно, специфических лексических средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение социума пожарной охраны. Характерной чертой является единство корпоративной деятельности, имеющей общие стереотипы поведения и аксиологию мотивировок.

«Фонетическая и грамматическая системы любого подъязыка — это соответствующие системы национального языка, обеспечивающие его нормативное функционирование и понимание как в обществе в целом, так и в конкретном социуме. Однако они могут иметь некоторые, не нарушающие языковую систему специфические профессионально-детерминированные новообразования, особенно в узкоспециальных сферах коммуникации. Эти системы могут также включать в качестве обиходных вкраплений известные фонетические и грамматические отклонения от литературной нормы, отражающие особенности речевого поведения, присущие представителям различных национальных, территориальных, профессиональных и других групп, составляющих данный социум» [3]. Можно привести пример на морфологическом уровне: в английском языке аббревиатура *hazmat* используется в значении *hazardous materials* — опасные вещества и материалы.

Профессиональный подъязык сотрудников МЧС обеспечивает коммуникацию людей, занятых спасательной и противопожарной деятельностью. Активное образование некодифицированных единиц наблюдается у непосредственных участников тушения пожаров и ликвидации разного рода чрезвычайных ситуаций, а именно у сотрудников газодымозащитной службы, водителей пожарно-спасательных

автомобилей, пожарных, спасателей, имеющих звания рядового состава. В повседневной речевой коммуникации отражается реальная дифференциация микрогрупп. Например, *тушила* в речи водителей — пожарный высокой квалификации; *хозбанда* в речи диспетчеров — водители начальника территориальной пожарно-спасательной службы или руководителя дежурной смены пожаротушения. В английском варианте профессионального подязыка пожарно-спасательной службы *табелъщика* именуют *red dog*; службу охраны лесов от пожаров называют *big green machine*.

Инвентарь профессионального подязыка сотрудников МЧС может быть описан как поле — в терминах ядра и периферии. Ядро профессионального подязыка пожарно-спасательной службы составляют единицы: 1) построенные по моделям общенационального языка; 2) имеющие тематическую соотнесенность с субъектами и объектами пожарной охраны в качестве сферы человеческой деятельности, связанными с явлениями, процессами осуществления оперативно-служебных задач по вопросам тушения пожаров; 3) функционирующие и понимаемые носителями всех сообществ спасательных сил страны (РФ) или англоязычных стран, независимо от их расположения.

Периферию инвентаря профессионального подязыка пожарно-спасательной службы составляют: 1) единицы, функционально связанные с: а) одним или несколькими пожарно-спасательными подразделениями, группами; б) определенным территориальным регионом; 2) окказионализмы и устаревшие единицы. Например: *каспер* в значении *труп* употребляется сотрудниками пожарно-спасательной части № 3 г. Новоуральска Свердловской области; в этом же значении в пожарно-спасательной части № 2 г. Новоуральска используется языковая единица — *пакет*. Английское слово *box* употребляется пожарными на Западном побережье США в значении *машина скорой помощи*, на Восточном побережье — в значении *пульт пожарной сигнализации*.

Профессиональное общение в сфере пожарно-спасательной службы обеспечивается кодифицированными (терминами и номенами) и некодифицированными единицами (профессионализмами, профессиональными жаргонизмами, квазипрофессионализмами и интерпрофессионализмами).

Термин является важнейшим и наиболее информационно емким носителем специальной научной информации, что объясняется самим

характером его информационной функции как переносчика «специальных» знаний. Термин — это официально принятое обозначение названия какого-либо понятия. Номены являются именами собственными или занимают промежуточное положение между терминами и именами собственными [4].

Профессионализмы — единицы нормы второго уровня профессионального подъязыка, функционирующие в низком регистре институционального дискурса в качестве субституции терминов. К профессиональной лексике относятся слова и выражения, используемые в различных сферах производства, техники, не ставшие общеупотребительными. В отличие от терминов официальных научных наименований специальных понятий, профессионализмы функционируют преимущественно в устной речи как «полуофициальные» слова, не имеющие строго научного характера. Профессионализмы служат для обозначения субъектов деятельности, различных производственных процессов, орудий производства, сырья выпускаемой продукции и т. п.

Некодифицированные единицы профессионального подъязыка обладают следующими характеристиками: 1) наличие эмоциональной окрашенности; 2) использование в устной речи; 3) локальная ограниченность употребления; 4) отсутствие системности; 5) неофициальность [5]. Структурной основой профессионализмов чаще всего служит не специальная, а общеупотребительная лексика. Например: *баян* — укладка пожарных рукавов «гармошкой» в машину; *дом* — подразделение; *bumblebee* — букв. *шмель*, переносно — выпавший из окна. Профессиональные жаргонизмы, в отличие от профессионализмов, как правило, обозначают действия, предметы, явления, не связанные непосредственно с профессиональной деятельностью и имеющие отчетливое коннотативное наращение. Например: в русском языке *мазут* — шутол. черный кот; огнеопасный праздник — ирон. Новый год; в английском языке *dead* — ирон., неодобр. пьяный; *earthpig* — ирон., шутол. большой человек, перспективный малый.

В русском и английском вариантах профессионального подъязыка сотрудников МЧС выявлены интерпрофессионализмы, единицы, употребляемые в различных профессиональных сферах общения. Приведем примеры: *жмур/жмурик* — труп; *краги* — рукавицы; *химия* — химические вещества (карбиды, магниевые сплавы и т. д.);

all-working — задействованы все пожарно-спасательные команды, понадобится помощь; *short* — короткое замыкание.

Промежуточное значение между кодифицированными и некодифицированными единицами нормы 1-го и 2-го уровней занимают квази-профессионализмы. Эти единицы не имеют параллелей в терминосистеме, однако их денотативное значение соотносимо с профессиональными действиями и объектами. Например: *подгар пицци* — пожар, возникший из-за возгорания пиццы, которую оставили на газо- и электропечах; *ракета* — стоящие друг на друге бочки, используемые на тренировках; *fire virgin* — пожарный, который еще не был на тушении пожара последней категории сложности; *jumper humper* — подружка или жена пожарного, имеющего навыки прыжков с парашютом.

Причинами порождения профессионализмов и профессиональных жаргонизмов считаем экономию языковых ресурсов, риск и повышенную эмоциональность пожарных и спасателей во время тушения пожаров и ликвидации ЧС. Терминологическая лексика со свойственной ей однозначностью и отсутствием коннотативной окрашенности оказывается неспособной обслужить данный вид деятельности. Например: *пожарный автомобиль пенного тушения* (термин), *пенный ход* (профессионализм); *пожарный газодымозащитный автомобиль* (термин), *газовка* (профессионализм); *oxygen mask* (термин), *breather* (профессионализм), *кислородная маска*.

Реализация профессионального подъязыка пожарно-спасательных служб в системе МЧС в двух разновидностях (кодифицированной и некодифицированной) указывает нам на существование двух форм одного языка, который может применяться в разных функциональных сферах. Кодифицированный вариант используется в официально-письменных формах речи, некодифицированный — в устной обиходно-бытовой форме, телефонных разговорах, интернет-сообщениях. Как правило, представитель одного и того же общества владеет определенным набором коммуникативных средств и использует их в зависимости от конкретных условий общения. Пожарные и спасатели в нашей стране в докладе руководителю подразделения не используют единицы нормы второго уровня, хотя между собой могут активно оперировать этой лексикой.

Профессиональный подъязык сотрудников МЧС как одна из автономных систем, существующих в рамках общенационального языка, выполняет определенные функции, важнейшей из которых является

коммуникативная. Язык в профессиональном сообществе рассматривается как средство общения, с помощью которого достигается взаимопонимание в трудовой и социальной деятельности между членами общества. Профессиональный подъязык сотрудников системы МЧС обслуживает общение людей во время выполнения служебных обязанностей, деятельности по обеспечению готовности пожарно-спасательных сил к тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ. Номинативная функция при реализации ее в низком регистре общения профессионального пожарно-спасательного сообщества совмещается с экспрессивной.

Анализ лексического состава профессионального подъязыка пожарно-спасательных служб демонстрирует преобладание в нем данных функций, потому что в значениях единиц, вербализуемых в норме второго уровня, присутствуют эмоционально-экспрессивные и/или оценочные смыслы. Например: *Змей Горыныч* — шутол. матерый поджигатель-рецидивист, имеющий не менее трех судимостей за поджог; *торнадо* — шутол. быстрая эвакуация материальных ценностей по воздуху; *шланг* — груб. ленивый сотрудник; *queeze bag* — отриц., неодобр., груб., ирон. пожарный, который не справляется с работой или постоянно жалуется на работу.

Язык профессионального общения постоянно стремится к компактности, что объясняется разумной целесообразностью, разумным рационализмом человеческой деятельности — достижением максимума результата при минимуме затрат. Примерами реализации компрессивной функции являются следующие единицы: *начкар* — начальник караула; *буча* — боевой участок; *ТОК* — теплоотражающий костюм; *БУ* — боевой участок; *КИП* — кислородный изолирующий противогаз; *НТ* — *handy talky* — рация; *LDH* — *large diameter hose* — пожарный рукав с большим диаметром, используемый для подачи воды.

Профессиональный подъязык сотрудников МЧС является показателем принадлежности человека к определенному кругу профессионалов, т. е. специальная лексика отделяет «своего» от «чужого». В этом случае подъязык пожарно-спасательных служб выполняет эзотерическую функцию. Например: *ведро* — пеногенератор; *кишка* — рукав спасательный; *колодец* — спусковой столб; *bee* — букв. пчела — вертолет; *miner* — букв. горняк — шахтер, обгоревший труп; *night shift* — букв. ночная смена — боль в глазах. В подразделениях

системы МЧС существуют разные сложившиеся традиции, обычаи, шутки, проверяющие осведомленность нового человека в профессиональной сфере. Так, например, чаще всего новичка просят принести «штаны» (пожарный гидрант).

Профессиональный подъязык пожарно-спасательных сил, являясь автономной экзистенциальной формой языка, определяется как совокупность некоторых фонетических, грамматических и, преимущественно, специфических лексических средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение пожарно-спасательного социума, характеризующегося единством профессиональной и корпоративной деятельности сотрудников МЧС.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Стернин И. А.* Методика исследования структуры концепта: методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. С. 58–65.
2. *Коровушкин В. П.* Контрастивная социодialeктология как автономная лингвистическая дисциплина // Язык в современных общественных структурах (социальные варианты языка — IV) : материалы междунар. науч. конф. 21–22 апреля 2005 г. Н. Новгород : НГЛУ, 2005. С. 7–13.
3. *Коровушкин В. П.* Нестандартная лексика в английском и русском военных подъязиках // Вестн. ОГУ. Оренбург, 2003. № 4. С. 53–59.
4. *Комарова З. И.* Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. 156 с.
5. *Солнышкина М. И.* Категория «профессионального» в профессиональном подъязыке // Лингвострановедческий аспект преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. Казань : КГПУ, 2004. Вып. 5. 249 с.

О. А. Дронова

Тамбовский государственный университет

Человек и техника в литературе «новой деловитости»

Аннотация. В статье рассматриваются причины интереса к технике в литературе «новой деловитости» и способы ее художественного воплощения: эстетизация технических объектов, акцентирование их визуальной стороны, использование метафор. Авторы «новой деловитости» пытаются представить взаимоотношения человека и техники как гармоничные, несмотря на то, что ему отводится роль части машины.

Ключевые слова: «новая деловитость», натурализм, техника, Рот, Дёблин.

O. A. Dronova

Tambov State University

Man and Technik in the Literature of “New Objectivity”

Abstract. The article discusses the reasons of interest to the technique in the literature of the “new objectivism” and ways of its artificial representation: aestheticization of technical objects, emphasis on their visual side, usage of metaphers. Authors of the “new objectivism” try to present the relationships between man and technique as a harmony, despite a man is considered as a part of a machine.

Key words: «new objectivism», naturalism, technique, Roth, Döblin.

Литература конца XIX — всей первой половины XX в. находится под знаком осмысления модернизации. Ни в какую иную эпоху бурные изменения всех сфер жизни не ощущались так отчетливо, хотя отношение художников к этим изменениям в их непосредственном проявлении было весьма различным. С энтузиазмом технический прогресс воспринимали футуристы, в литературе экспрессионизма он воспринимается как угроза естественной сущности человека. Интерес к технике, промышленному развитию, современному производству особенно усиливается в конце XIX в. в европейском натурализме вследствие бурного роста промышленного производства. В романах Эмиля Золя, Макса Кретцера, пьесах Г. Гауптмана, на полотнах М. Либерманна, К. Кольвиц предметом изображения становятся как новая техника, так и социальное развитие, вызванное техническим прогрессом, урбанизация,

социальные проблемы — нищета, невыносимые условия жизни и труда, жесткая борьба за выживание.

В более ранние эпохи интерес к технике и механизмам носил иной характер, эти явления воспринимались как символ — достаточно вспомнить человекоподобных кукол Э. Т. А. Гофмана, шахты Новалиса или «Песнь о Колоколе» Ф. Шиллера. Но сферы труда и производства как таковые воспринимались как неподходящие для художественного изображения, их открывает натурализм, расширяющий диапазон тем литературы и ищущий для них новые способы изображения. Для изображения техники в натурализме характерно доминирование анималистических метафор, сравнений с гигантскими животными или чудовищами, угрожающими человеку: «...шахта, распластавшаяся в ложбине, как хищный зверь, припала к земле и слышалось только ее тяжелое, протяжное сопенье» [1, с. 226]. Угроза, исходящая от техники, страх потерять над ней контроль или полностью отдалиться от естественной жизни — эти темы определяют изображение технических устройств вплоть до сегодняшнего дня.

«Новая деловитость» — течение, доминировавшее в немецкой литературе Веймарской республики, стало во многом продолжением натуралистических традиций в литературе. От натурализма, а также от авангардистских течений первой трети XX в. «новая деловитость» унаследовала интерес к технике. Производство, конвейер, развитие транспорта, модернизированный быт — все это находит непосредственное отражение в литературе «новой деловитости».

Одной из наиболее важных тем в «новой деловитости» был большой город, облик которого неотделим от технических новинок. Особый интерес вызывает транспорт — изображения транспорта, а также связанный с ними мотив отъезда или прибытия героя в большой город выполняют важную функцию в сюжетах романах Альфреда Дёблина, Ирмгард Койн, Ганса Фаллады, Эриха Кестнера.

При этом у многих авторов «новой деловитости» возникает стремление представить технические сооружения как своего рода новые эстетические объекты. Один из важных текстов о красоте транспортной техники, названный крупным исследователем проблемы техники в литературе Х. Зегебергом «каноническим текстом о технике» [2, S. 75], — очерк Йозефа Рота из сборника «Берлинские картины» («Berliner Bilderbuch», 1924), носящий трудно переводимое на русский

язык название «Признание поворотного треугольника» («Bekanntnis zum Gleisdreieck»). Понятие «Bekanntnis» означает принятие какой-либо религии или философии, поворотный треугольник (Gleisdreieck) — транспортная развилка в центре Берлина. В своем «Признании» Рот стремится не к точности описаний, а к осмыслению транспортного узла как «символа и изначального центра жизненного круга», а также «фантастического продукта силы, предрекающей будущее» [4, S. 218]. В описании Рот соединяет органику и технику, транспортная развилка становится средоточием силы живого организма, его сердцем: «Так выглядит сердце мира, жизнь которого составляют взмах колесного ремня и бой часов, жестокий ритм рычагов и вой сирен» / «So sieht das Herz einer Welt aus, deren Leben Radriemenschwung und Uhrenschlag, grausamer Hebeltakt und Schrei der Sirene ist» [Ibid.]. Этот образ становится продолжением натуралистических биологических метафор, но Рот стремится преодолеть страх, вызываемый техникой, полемизируя с «сентиментальными консерваторами», для которых математическая точность движения механизма представляется «уничтожением внутренних сил», — напротив, техника воплощает «жизненное тепло» и «благо-словение движения» [Ibid.]. Рот называет технику «божественной», это образ прогресса, новый облик современного мира «из железа и стали», которым управляет разум, «трезвый, но не холодный» [Ibid., S. 219].

Какова роль, отведенная человеку в этом новом мире? Эта роль незначительна, человек — лишь элемент машины, ведь его силы не бесконечны, а механизм имеет почти мистическое значение как прообраз вечного движения. К теме транспорта Рот продолжает возвращаться в других работах: «Замечания о транспорте» («Bemerkungen über den Verkehr», 1924), «Курфюрстендамм» («Der Kurfürstendamm», 1929) в которых Рот продолжает рассуждать о транспорте как органическом феномене.

Технике отводится важная роль и в значительном индустриальном романе «новой деловитости» — «Уния сильной руки» («Union der festen Hand», 1931) Эрика Регера, посвященном истории завода Крупп, названного в романе Риш-Цандер, в период окончания Первой мировой войны и до мирового экономического кризиса. В своих статьях, созданных одновременно с романом — «Новые темы и истрепанная литература» («Neue Themen und abgenutzte Literatur», 1931), «Мир машин и романтика садовой беседки», «Maschinenwelt und Gartenlaubenromantik», 1930)

Регер критикует романы современных авторов, пытающихся передать новую технизированную реальность с помощью традиционных литературных формул. В романе «Уния сильной руки» Регер также ищет новый язык для воплощения технических сооружений, используя множество метафор, делая возможным для непосвященного читателя представить, как выглядит тот или иной элемент: так, песок, покрывающий деревянные формы, сравнивается с «трико вокруг мускулов атлета» [3, S. 27], а валы с морским львом, формы, в которых отливается металл, сравниваются с чемоданами, бутылками и даже с произведениями искусства. Использование метафоры сочетается с принципом фотографической точности при описании производственных процессов. Изображения техники апеллируют к неподготовленному массовому реципиенту, которого необходимо «просветить» о современной ситуации. Говоря об изменившихся взаимоотношениях между человеком и техникой, Регер утверждает, что рабочий чувствует себя не как «господин», не как «раб» техники, а как ее «товарищ» [Ibid., S. 427].

Писатель и журналист Г. Хаузер также проявляет особый интерес к техническим устройствам и ищет способы их воплощения. Одной из его значительных работ стал сборник «Черная область» («Das schwarze Revier», 1930), посвященный Рурской области. В этом сборнике Хаузер использует текст и фотографии индустриальных пейзажей, причем ракурс съемки превращает его фотографии в конструктивистские изображения. В романе «Гром над морем» («Donner überm Meer», 1929) он также эстетизирует технику, в глазах его героя, пилота скандинавской авиалинии, металлические детали корпуса самолета неизменно предстают как эстетический объект: «Прекрасно он выглядел со своей серебряной металлической раскраской, с черными головами трех моторов»/«Schön sah sie aus mit ihrer silbernen Metallbemalung, mit den schwarzen Köpfen ihrer drei Motoren» [5, S. 22]. Во время движения самолета герой становится с ним одним целым, растворяется в движении механизма, которым он управляет. Хаузер, как и Регер, пытается представить взаимоотношения человека и техники гармоничными, оценить превращение героя в часть машины как добровольное принятие законов современной цивилизации.

Таким образом, авторы «новой деловитости» изображают технику как эстетический объект и стремятся выработать новые способы ее изображения. Они пытаются переосмыслить взаимоотношения человека

и техники, увидеть в прогрессе не угрозу естественному существованию, а новый способ взаимодействия человека и мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золя Э. Тезисы. Жерминаль. М. : Правда, 1981. 720 с.
2. Segeberg H. Literatur im Medienzeitalter. Literatur, Technik und Medien seit 1914. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. 448 S.
3. Reger E. Union der festen Hand. Roman einer Entwicklung. Berlin : Argon, 1991. 677 S.
4. Roth J. Werke 2. Das journalistische Werk, 1924–1928. Frankfurt am Main ; Wien : Büchergilde Gutenberg, 1994. 1028 S.
5. Hauser H. Donner überm Meer. Berlin : S. Fischer, 1929. 242 S.

С. И. Дубинин

Самарский национальный исследовательский университет

Дискурсивные практики «армейцев нации» (на материале двуязычных словарей для вермахта)

Аннотация. На примере переизданий немецко-русских словарей для рядовых нацистского вермахта анализируется так называемый «коммуникативный дискурс завоевателя», оцениваются тематические группы, содержание и коннотации словников.

Ключевые слова: двуязычные словари, военный дискурс, вермахт, имидж, немецкий язык, прагматика общения.

S. I. Doubinin

Samara National Research University

Discursive Practices of “Nation Soldiers” (on the Material of Bilingual Dictionaries for the Wehrmacht)

Abstract. It is analyzed the so-called “communicative discourse of conqueror” as an example of reprints of brief German-Russian dictionaries for the soldiers of the Nazi Wehrmacht. Thematic groups, content and connotations of the glossaries are also evaluated.

© Дубинин С. И., 2017

Key words: bilingual dictionaries, the military discourse, the Wehrmacht, image, German, pragmatics of communication.

Уникальный материал для изучения имиджологии завоевателей, их военно-дискурсивных и общекommunikативных практик, формируемых идеологией нацистской армии, представляют собой лексикографические источники времен ВОВ, в частности двуязычные словари и разговорники для военнослужащих вермахта [4]. Так, сухопутные силы Третьего рейха к моменту нападения на СССР были определенным образом подготовлены для общения с русскоязычным населением, с пленными, располагая разнотипными массовыми печатными малоформатными словарями.

Военный двуязычный словарь-разговорник — это связный текст как продукт институционального дискурса в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими, идеологическими и другими факторами. Это особый, многообразный текстотип в событийном аспекте военной ситуации и соответствующих ей дискурсивных практик, также в ориентации на манипулируемый языковой имидж его потребителя.

В наш корпус источников с учетом хронологии включены разнообразные по форме, содержанию и объему (не более 40 стр.) немецко-русские словари, словники, глоссарии и т. д.:

1. Переиздание для нужд вермахта «Солдатского разговорника Зульцбергера» времен Первой мировой войны (*Deutsch-russischer Soldaten-Sprachführer* / Sulzberger F. Leipzig, 1915, Nachdruck 1938).
2. Анонимный массовый «Словарь для солдата» — *SWB* (*Deutsch-russisches Soldaten-Wörterbuch*. Berlin, 1941; Nachdruck 1942, 1944).
3. Типовой «Разговорник для вермахта» (*Wehrmacht-Sprachführer. Russisch* / Bearb. von Fr. von Ledebur. Russischer Teil und Phonetik von G. Leyst. Berlin. o/J, 1941, Nachdruck 1942?).
4. «Карманный переводчик для фронтовика» (*Taschen-Dolmetscher für Frontsoldaten. Russisch* / von B. Hindersin. Berlin, o/J, 1942 и 1943?).
5. Механический (дисковой) визуальный разговорник «Немой переводчик» (*Stummer Dolmetsch. o/O, o/J, 1941 или 1942?*).
6. Языковые карты патрульно-постовых служб (*Sprachkarte für den Sicherungs-Streifendienst. o/O, o/J, 1942?*).
7. Включенные в стратегические папки (A-L: *Militärgeographische Angaben über das Europäische Russland*, 1941) для внутреннего

пользования верховного командования сухопутных сил (ОКХ) шаблонные краткие словники, на основе которых локальные типографии воинских частей для своих целей могли создавать разговорники.

«Солдат вермахта» как некая модельная личность активно конструировался нацистской военно-пропагандистской системой в течение первого десятилетия с момента учреждения «новой» армии законом о строительстве вермахта 1935 г. в ситуации введения всеобщей воинской повинности. Ключевые черты его манифестированы в опоре на традиции и менталитет прусской армии, но на измененную нацистами концепцию «гаранта внешней безопасности государства» в пропагандистских изданиях, фильмах и художественной литературе, в прессе. Одновременно «армеец рейха» формировался и выступал также как языковая личность.

Анализ содержания кратких немецко-русских словарей нашего корпуса, отмеченных скудной разговорной частью, показал, что коммуникативная установка их минимальна. Так, алфавитный словарь не ориентирован на выработку навыков, исходной системы форм корректной, связной речи военнослужащих вермахта по-русски, на ведение допросов. Речевой портрет «солдата вермахта», который коммуникативно дистанцирован от партнера (местный житель, пленный), обозначен скудно. Такие словарики могли быть востребованы квартирными, дозорными, рекогносцировщиками и полицейско-патрульной службой, которая служила «профессиональным примером» другим военнослужащим.

Типизированный «солдат вермахта» предстает через призму словника *SWB* и подчеркнутых в нем деталей военной повседневности. Тематически и инвентарно (базовая лексика) словник *SWB* являет собой пеструю смесь преобладающей общеупотребительной лексики (в основном существительных), многообразных военных реалий, терминов и очень немногих коллоквиализмов и бранных ЛЕ. Но солдатские жаргонизмы в словаре не представлены [2, с. 214–218].

Отсутствие рубрикации словника *SWB* позволяет предположить, что военнослужащие уверенно ориентировались в предметно-понятийном поле. Обращают на себя внимание, хотя и немногие в 1-м издании *SWB*, ЛЕ охранно-управленческой и контрольно-репрессивной семантики: *bestrafen*, *festnehmen*, *verboten*, *erschossen/erschossen lassen* «расстрелять», *Beitreibung* «реквизиция», *Geisel* «заложник»,

Meuterei «бунт», Todesstrafe. Во 2-м издании *SWB* это дополнительно: Feldgendarm, Feldpolizei «полевая жандармерия», Spähtrupp «дозор», Streife «патруль», Standrecht «закон военного времени», Todesurteil «смертный приговор», Gnade «помилование», absperren «оцеплять», amtlich «официально», Gesuch «прошение», Aufsicht, Aufseher «надзор, надзиратель», Ausfuhrgenehmigung «разрешение на вывоз», Ultimatum и др. [1, с. 31–32].

Лексикон *SWB* манифестирует важность, детальное знание военного ремесла, обеспечивающего качественное превосходство над противником. Редки императивные фразы-команды, не имеющие явного адресата, типа: “*Aufstehen! Antreten! Stillgestanden! Halt! Vorwärts! Hinlegen! Was ist passiert? Uhrzeit? Weg! Hilfe! Vorsicht! Ich blute. Mir ist es warm! Wer? Wo? Womit? Wieviel? Was für ein? Er ist weg*” рассеяны в словнике для поддержания положительного имиджа военнослужащего вермахта, который не выглядел бы а priori агрессивным оккупантом или карателем.

Идеографическая база и понятийная схема военных словарей-разговорников, важная для имиджа «армейца», просматриваются и через анализ отдельных ЛСГ. Среди множества тематических групп лексики, которые в переизданиях пополнялись и дифференцировались, доминируют: *военное дело, амуниция, управление, право и вооружение; питание и провиант; топливо и технические вещества; военный и вспомогательный транспорт; техника и средства связи; санитария и болезни, гигиена, физкультура*. Некоторые из них актуализированы в связи с затягиванием «восточной кампании» (*плен, содержание военнопленных*) и со спецификой ситуации войны с СССР в новых условиях (климат, бездорожье и др.): *зимнее обмундирование; дорожное дело, конная тяга*.

Хотя массовая печатная продукция для вермахта была сильно идеологизирована, а армия рассматривалась нацистами как «главный помощник партии», в словниках разговорников это в целом заметно мало. Так, набор контактоустанавливающих приветствий, извинений, реакций, клише вежливых обращений (Sie-Form), например, в ситуации покупки, ориентации на местности, обнаружения соответствий (Wie heißt auf Russisch?) ближе к элементарному речевому репертуару путешественника, а не военнослужащего. Диссонансом в перечне звучат лишь немногие команды: Halt! Hände hoch! и фразы

в возможной ситуации дознания *Befindet sich N. zu Haus?*, «выдавая» специфику изданий, которые в целом по-военному содержательно реалистичны [1, с. 27–29].

Репрезентация образной или общей понятийно-ценностной составляющих модельной личности «солдата вермахта» в разговорниках выглядит скудно. Это отражают немногие ЛЕ, пунктирно обозначающие важные личностные ориентиры (корпоративность, сплоченность «армейцев»), формирующие воинские ценности и достоинства: пара ЛЕ *Freund* «приятель, друг» и *Kamerad* «товарищ»; *zusammen* «вместе». Для «армейца нового образца» отмечены такие установки, качества, навыки и способности солдата, как: *Auskunft* «информация», *Reglement (Vorschrift)* «устав», *Kontrolle* «контроль», *Verspätung* «опоздание», *Zeit* «время», *Sieg* «победа», *Achtung* «внимание», *erkunden* «рекогносцировать», *üben/Übung* «упражняться; упражнение, занятие», как навык *flicken* «починить (одежду)», способность исправить что-то *Irrtum* «ошибка» и т. п.

«Позитивная маска военнослужащего» и ее рефлексия были необходимы вермахту как основной военной силе рейха (но не войскам СС, а также менее люфтваффе и ВМФ) особенно на начальном этапе «блицкрига» (1941 г.), который планировалось завершить к исходу осени. В качестве «справедливой и освободительной» военной акции он декларировался планом «Барбаросса» как оправданный, упреждающий ответ на подрывную политику и неизбежную вскоре агрессию СССР и «большевизма как смертельного врага немецкого народа» против Германии. Военнослужащие вермахта, первоначально документально обозначенные как «равноправные и сильные стражи и защитники рейха» (1935 г.), затем позиционировались как «армейцы», «люди в зеленой форме», «оруженосцы нации», присягнувшие на личную верность фюреру и названные им «мои бойцы на Востоке» [3, с. 325, 327, 351].

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубинин С. И. Дискурс завоевателя (на материале «Немецко-русского словаря для солдата» 1941 г.) // Эволюция и трансформация дискурсов: языковые и социокультурные аспекты. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2015. С. 28–33.
2. Дубинин С. И. «Солдат вермахта» как модельная личность в милитаристском дискурсе (на материале двуязычных словарей и кратких разговорников) // Эволюция и трансформация дискурсов. Самара : Изд-во «Самарский национальный исследовательский университет», 2016. Вып. 1. С. 214–226.

3. История Германии / ред. С. А. Васютин и др. Т. 3 : Документы и материалы. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005.

4. Резяпкин А. Военные разговорники. Открытия, которые потрясли мир [Электронный ресурс] // Неправда Виктора Суворова — 2. М. : Яуза/Эксмо, 2008. URL: http://militera.lib.ru/research/1/art/index_340_41632.html (дата обращения: 12.12.2016).

Д. П. Зарифуллина

О. В. Томберг

Уральский федеральный университет

Искусственные языки — эсперанто, токипона и на'ви: способы и цели создания

Аннотация. В статье даны определения естественному и искусственному языкам, рассмотрены основные характеристики искусственных языков, таких как эсперанто, токипона и на'ви, описаны способы и цели создания искусственных языков, а также выявлены сходства и различия этих языков.

Ключевые слова: естественный язык, искусственный язык, эсперанто, токипона, на'ви, международный язык, язык художественного реализма, язык виртуального общения.

D. P. Zarifullina

O. V. Tomberg

Ural Federal University

Artificial Languages — Esperanto, Toki Pona and Na'vi: the Methods and Purposes of Creation

Abstract. The article gives the definition of natural and artificial languages, the basic characteristics of artificial languages such as Esperanto, Toki Pona and Na'vi. The research describes the methods and purposes of creation of artificial languages, and also identifies similarities and differences between these languages.

Key words: natural language, artificial language, Esperanto, Toki Pona, Na'vi, global language, the language of artistic realism, the language of virtual communication.

Основой любого языка являются символы, из которых можно составлять выражения, имеющие определенное значение. Системы символов, передающих информацию, делятся на естественные и искусственные языки.

Естественный язык — язык племени, рода, народа, нации, развивающийся в данном этническом сообществе, передающийся из поколения в поколение естественным путем [2, с. 103].

В соответствии со словарем лингвистических терминов Т. В. Жеребило искусственный язык определяется как знаковая система, создаваемая для использования в тех областях, где применение естественного языка неэффективно или невозможно [3, с. 137–138].

Т. В. Жеребило разделяет искусственные языки на специализированные и неспециализированные (плановые). Примером специализированного языка является язык символов в математике, под неспециализированными языками Жеребило подразумевает языки, которые используются в человеческом общении, например, идо, воляпюк, эсперанто и др.

Для чего же создаются искусственные языки? Люди всегда искали способы общения с другими народами. Для этого они выбирали разные пути: изучение иностранных языков, создание гибридных языков (объединение двух языков) или выбор единого международного языка общения, например, латынь. Естественные языки достаточно сложны для изучения, так как в них много исключений, структура языка обычно обусловлена историческим развитием нации, к которой принадлежит язык, почти все слова имеют не одно, а несколько значений, часто встречаются слова с неточным и неясным содержанием; значения отдельных слов и выражений зависят не только от них самих, но и от их окружения (контекста); распространены синонимы (разное звучание — одинаковый смысл) и омонимы (одинаковое звучание — разный смысл); одни и те же предметы могут иметь несколько названий; существуют не обозначающие никаких предметов; многие соглашения относительно употребления слов не формулируются явно, а только предполагаются, и для каждого правила есть исключения и т. д. [Там же, с. 106].

Искусственные языки были созданы человеком для удовлетворения определенных потребностей. В отличие от естественных, они не подвергались влиянию культурных традиций и исторических событий. Обычно они отличаются от естественных языков грамматикой, в них

нет исключений, структура построения предложений строгая, обычно слово имеет одно значение. Искусственные языки создавались с помощью придумывания несуществующих слов, объединением корневых основ или сбора слов из разных языков. Данные языки используются в определенном кругу людей. Они создавались с целью облегчить общение между народами. В настоящее время появилась еще одна цель — придать художественным произведениям дополнительный реализм.

Группы искусственных языков, сконструированных для конкретных целей, также получают ряд терминологических обозначений. Языки, разработанные для обеспечения международной коммуникации, называются универсальными языками, вспомогательными языками, интерязыками, интерлингвами, международными языками. Языки, конструируемые в художественных произведениях, называют фантастическими или фикциональными. Языки, создаваемые с экспериментальной целью или для собственного удовольствия, профессиональными или «наивными» лингвистами, обозначают как авторские или вымышленные [7].

В этой статье мы рассмотрим 3 искусственных языка, которые были созданы для удовлетворения разных потребностей: эсперанто (язык международного общения), токипона (язык для развлечения) и на'ви (язык для придания реализма фильму «Аватар»).

Эсперанто — специально созданный (искусственный) язык в конце 1800-х гг. Создателем является врач-окулист Людвиг Маркович Заменгоф. Он хотел создать единый язык для всех народов, так как ощутил на собственном опыте проблемы, вызванные отсутствием связи между людьми различных родных языков. Страны преодолели бы все конфликты и войны того времени, если бы коммуникация была легче между разнообразными людьми Европы и миром в целом. С этой целью он построил эсперанто, предназначив его как средство легкой коммуникации. В 1887 г. он выпустил книгу под названием «*Lingvo internacia Antoupravolo kaj plena Lernolibro*», т. е. «Международный язык. Предисловие и полный учебник». Книга была выпущена под псевдонимом. Люди, которые стали изучать язык, дали ему название в соответствии с именем автора — эсперанто, что означает «надеющийся» [8, с. 97–101].

Алфавит эсперанто состоит из 28 букв: 22 совпадают с буквами латинского алфавита, 6 повторяются, но имеют крышечку: *ĉ, ĝ, ĥ, ĵ, ŝ, ŭ*.

Большинство корней эсперанто основано на латыни, хотя некоторые слова взяты из современных романских языков и с английского, немецкого, польского и русского. Корни могут быть объединены аффиксами, чтобы образовать новые слова, например: lerni = to learn, lernejo = a school, lernanto = a pupil/student, lernejestro = a headmaster. Аффиксы могут также стоять одни в предложении: ejo = place, estro = leader/head [12].

Грамматика и синтаксис достаточно просты, всего 16 правил без исключений. Чтобы узнать, к какой части речи относится слово, достаточно посмотреть на его окончание, которое добавляется к корню слова («о» для существительных, «а» для прилагательных, «i» для глагола). Чтобы составить сложное слово, необходимо соединить слова в одно, например, *vapor* 'šip 'o (пароход) состоит из *vapor* (пар), *šip* (корабль) и *o* (окончание имени существительного) [Там же].

Эсперанто имеет простую орфографию, 1 символ имеет 1 звук, все звуки прочитываются. Заменгоф выбрал звуки, которые были характерны для большинства языков. Конечно, можно встретить один или два звука, которых нет в родном языке. Ударение всегда ставится на предпоследний слог. Каждая гласная *e*, *a*, *o*, *i*, *u* дает отдельный слог (кроме *eu*[эw], *au*[aw]). Все это делает эсперанто легким в произношении. Также язык имеет всего два падежа: именительный и винительный, чтобы создать винительный падеж, нужно добавить «n» к именительному падежу. Остальные падежи формируются с помощью предлогов: родительный — *de*, дательный — *al* и т. д. Например: *la patr'o* — отец; *al la patr'o* — отцу. Глагол не имеет лица, множественного числа, формы глагола отличаются окончаниями. При составлении предложений достаточно знать, что на языке эсперанто слова, связанные по смыслу, необходимо ставить в предложении рядом. Глагол в предложении располагается в центре, перед ним обычно подлежащие, за ним дополнения — прямые или косвенные, наречия возле глагола, обстоятельства в начале или в конце предложения. В английском языке нужно знать несколько значений одного слова, чтобы понять правильный перевод предложения, в эсперанто каждое слово имеет одно значение, например: light- 'свет' — *lumo*; Light 'лампа' — *lampo*; light- 'огонь' — *fajro*; light- 'светлый' — *hela*; light- 'легкий' — *malpeza*; light- 'освещать' — *lumigi*; light- 'зажигать' — *bruligi* [4].

Язык токипона был изобретен канадским лингвистом Соней Лэнг. В 2001 г. впервые представлен миру как простой гибридный язык, основанный на всемирном опыте человека. Он был разработан, чтобы люди могли выражать огромное количество мыслей, используя относительно малое количество слов и звуков. Название «Токипона» переводится как «простой язык» или «хороший язык».

При создании языка автор взял только 14 основных звуков (5 гласных — *a, e, i, o, u*, 9 согласных — *j, k, l, m, n, p, s, t, w*), которые легки в произношении независимо от его лингвистических знаний. Словарь токипона содержит всего 120 слов, из которых можно собрать 470 000 сложных слов. Большинство слов имеют несколько значений, и выбрать нужное можно, судя по контексту. Например, в языке токипона нет слова «собака», есть только общее слово *soweli* для всех наземных млекопитающих, поэтому в зависимости от ситуации придется уточнять, о ком именно идет речь: о милом щенке («смешное маленькое животное»), о кусачем и брехливом барбосе («плохое громкое животное») и т. д. [5].

Слова, которые есть в языке, пришли из разных языков, включая: английский, эсперанто, финский, аккадский (диалект французского), хорватский, японский, грузинский, ложбан, нидерландский, тонган, токиписин, мандаринский диалект китайского языка, кантонский диалект китайского языка и валлийский (уэльский). Ударение всегда ставится на последний слог, даже у тех слов, которые были заимствованы. Отсутствуют правила чтения — слова читаются так, как пишутся.

При составлении предложений существует фиксированный порядок слов: прилагательное после существительного, наречие после глагола, сказуемое после подлежащего; прямое дополнение после глагола и разделяется служебным словом *e*; уточнение для всего предложения находится в начале предложения и отделяется словом *la* [1].

Существует 3 способа написания языка токипона. Первый — Sitelen. Данный способ записи был разработан Джонатом Габелем на основе письменности майя. Данный вид записи используется в виде слогового или смешанного слогового написания. Второй способ — использование графических значков, математических символов, которые используются в языке, и последний способ — запись слов руническим написанием или Tengwar. Способы написания указаны ниже [13].

a	akesi	ala	ale/ali	anpa	ante	anu	awen	e	en	ijo	ike
ilo	insa	jaki	jan	jelo	jo	kala	kalama	kama	kasi	ken	kepeken
kili	kin	kiwen	ko	kon	kule	kulupu	kute	la	lape	laso	lawa
len	lete	li	lili	linja	lipu	loje	lon	luka	lukin	lupa	ma
mama	mani	meli	mi	mije	moku	moli	monsi	mu	mun	musi	mute
nanpa	nasa	nasin	nena	ni	nimi	noka	o	oko	olin	ona	open
pakala	pali	palisa	pana	pi	pilin	pimeja	pini	pipi	poka	poki	pona
sama	seli	selo	seme	sewi	sijelo	sike	sin	sina	sinpin	sitelen	sona
soweli	suli	suno	supa	suwi	tan	taso	tawa	telo	terpo	toki	tomo
tu	unpa	uta	utala	walo	wan	waso	wawa	weka	wile		

Написание токипона, используя руны:

Vowels

ansuz	ehwaz	isaz	opalan	uruz
a	e	i	o	u
[a]	[e]	[i]	[o]	[u]

Consonants

perpo	tiwaz	kaunan	sowilo	mannaz	naudiz	laguz	wunjo	jera
p	t	k	s	m	n	l	w	j
[p/b]	[t/d]	[k/g]	[s/z]	[m]	[n/ŋ]	[l/r]	[w]	[j]

Написание токипона, используя Tengwar:

Vowels

î	í	ï	î	ï
a	e	i	o	u
[a]	[e]	[i]	[o]	[u]

Consonants

p	t	k	s	m	n	l	w	j
[p/b]	[t/d]	[k/g]	[s/z]	[m]	[n/ɲ]	[l/r]	[w]	[j]

Other symbols

:	!	?	˙	˘	˙
start and end of sentences	exclamation mark	question mark	vowel carrier	final n of syllable	e.g. jan

Одним из языков, созданных для передачи реализма художественного фильма, является на'ви (Na'vi). На'ви — вымышленный язык, который был разработан профессиональным лингвистом Полом Фроммером для фильма Джеймса Кэмерона «Аватар». По сценарию существовала планета Пандора, жители (гуманоиды с синим цветом кожи) которой разговаривали на языке на'ви. Дословно на'ви означает «народ». Язык разрабатывался с 2005 г., к концу 2009 г. в нем уже насчитывалось примерно 1000 слов. На'ви имеет эргативно-аккузативный строй и относится к группе агглютинативных языков. По своей структуре он схож с папуасским и австралийским языками.

Язык на'ви преднамеренно имеет редкий и разнообразный ассортимент звуков, найденных во многих языках планеты. Поэтому ученые так и не пришли к единому мнению, на какой земной язык он похож по звучанию (некоторые говорят, немецкий, японский и даже гавайский). Определенное сочетание знакомых и незнакомых звуков делает на'ви уникальным и веселым языком для изучения и коммуникации. В нем не существует звуков, которые трудны для произношения [9].

В английском языке мы отмечаем роль, которую существительное играет в предложении при помощи порядка слов. Например: *a dog bites*

the man и *the man bites a dog*; в зависимости от того, в каком порядке стоят существительные *a dog* и *a man*, смысл предложения меняется. В языке на'ви достаточно будет просто изменить окончание слова, порядок может остаться прежним. Например: *Nantangil frip tutet / Frip tutet nantangil / Tutet nantangil frip*, что на английском *a viperwolf bites the person*. Все эти предложения имеют одно и то же значение. Мы можем сделать такой вывод, потому что *Nantangil (viperwolf)* имеет окончание *il* и объект, над которым происходит действие — *tute (the person)* имеет окончание *t*. Независимо от расположения слов в предложении смысл не изменяется [10].

В английском языке существительные и местоимения имеют единственное (*house, I*) и множественное (*houses, we*) число, язык на'ви также имеет единственное и множественное число, но в отличие от английского в нем есть двойное, тройное число. Эти изменения отражаются при помощи добавления префиксов. Например:

Nantang hahaw. — A viperwolf is sleeping.

Menantang hahaw. — Two viperwolves are sleeping.

Pxenantang hahaw. — Three viperwolves are sleeping.

Aynantang hahaw. — Viperwolves (four or more) are sleeping [6].

Некоторые согласные претерпевают изменения под названием «лениция», когда они следуют за префиксом номера. Например, слово *Tute* «человек» становится *mesute*, благодаря лениции *t* в начале слова становится *s*. Когда к слову подставляется префикс множественного числа *au*, при этом слово начинается на согласную, которая может изменяться под влиянием лениции, префикс множественного числа можно опустить, оставив только измененную согласную, для того чтобы показать, что слово стоит во множественном числе. Таким образом, множественное число от человека может быть *aysute*, с префиксом множественного числа, но гораздо чаще используют просто *sute*.

Глагол является наиболее сложной частью языка на'ви, во-первых, глаголы не спрягаются по лицам, но спрягаются по временам, во-вторых, спряжение происходит (для расширения смысла глагола) за счет добавления аффиксов, которые вставляются в середину корня слова. Данные вставки, инфиксы, помещаются в «скобки», например, «*im*».

На'ви имеет не просто настоящее, будущее и прошедшее времена, но также он отличает недавнее прошлое от общего прошлого, и вблизи от общего будущего. Обе эти будущие временные формы передают предсказание о будущем событии. Например:

Oe k*ìy*»ä. — I am about to go, I will go soon.

Po k*ay*»ä. — He will go.

Oe p*im*»ähem. — I just arrived.

Fo p*am*»ähem. — They arrived.

Есть особенности и для выражения будущего времени: намерение или предсказание. Если хотим выразить намерение, то в середину аффикса добавляем *s* — *ìsy*», если предсказание — *asy*». Oe k*ìsy*»ä. *I will go soon.* / Oe k*asy*»ä *I will go.*

Для того чтобы показать, что одно действие происходило в то время, когда совершалось другое действие, в корень вставляется *er*», если хотим показать завершенность действия, то *ol*», например: *Mi na'ring po t*er*»iran a krr, ts*ol*e'a nantangit.* — *When he was walking in the forest, he saw a viperwolf.*

Также в языке на'ви есть набор инфиксов, который указывает на состояние говорящего в момент совершения действия. Так, например, инфикс *ei*» показывает, что человеку нравится то, что он слышит, в то время как *äng*» имеет противоположное значение: *Ngaru irayo s*ei*y»i oe.* — *I thank you (and am happy to); Kxawm oe h*arm*»ah*äng*»aw.* — *Maybe I was sleeping (and am unhappy about that).*

Порядок слов может быть очень гибким благодаря тому, что падежные окончания хорошо демонстрируют, кто выполняет действие, над кем происходит действие и когда происходит действие [11].

В результате изучения данной темы мы можем сделать вывод, что искусственные языки были созданы специально человеком, они лишены сложной структуры, исключений и других характеристик, которые присущи естественным языкам. Другими словами, искусственный язык — это программируемая среда, в которую создатель может внести любые функции и значения, которые отвечают его требованиям и потребностям в данный период времени. При сравнении трех языков (эсперанто, токипона, на'ви) можем сказать, что искусственные языки имеют как сходства, так и различия. К основным сходствам можно отнести следующее: грамматика достаточно простая, нет исключений, количество звуков ограниченное, корни слов/буквы были взяты из уже известных языков мира, одна буква равна одному звуку — слова читаются, как пишутся, ударение обычно фиксировано, порядок слов также фиксированный, чтобы создать сложные слова, необходимо соединить два простых слова. Основными отличительными характеристиками

искусственных языков являются: часть речи определяется по окончанию слова (эсперанто); 3 способа записи — Sitelen, графические значки и Tengwar (токипона); нет фиксированного порядка слов в предложении, существительные имеют двойное, тройное число, больше трех времен (добавочными являются недавнее прошлое, вблизи от общего будущего), присутствие инфиксов, которые указывают на состояние человека при совершении действия (на'ви). Хотелось бы отметить, что рассмотренные нами языки были разработаны для разных нужд: эсперанто — для международного общения, на'ви — для передачи реализма художественного фильма «Аватар» и токипона — для упрощенного общения между людьми, на данный момент этот язык в основном используется при общении в виртуальном мире. При изучении нам удалось установить, что наиболее сложным и отличающимся искусственным языком является на'ви. Это было сделано создателем специально для того, чтобы полностью погрузить человека в созданную им художественную картину «Аватар».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольянова М. А. Номинация человека в искусственных языках [Электронный ресурс]. URL: <http://elilib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle> (дата обращения: 19.01.2017).
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010.
3. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. М. : Изд. центр «Академия», 2004.
4. Михайленко Н. 120 лет международному языку эсперанто [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lernolibro.info/artikoloj/artikolo.php?nomo=36> (дата обращения: 18.01.2017).
5. Петров А. Зачем люди придумывают языки: языки экспериментов [Электронный ресурс] // Популярная механика. 2012. № 114. URL: <http://www.popmech.ru/science/12528-zachem-lyudi-pridumyvayut-yazyki-neo-esperanto-volapyuk> (дата обращения: 18.01.2017).
6. Пиперски А. Артланги: искусственные языки в литературе и кино [Электронный ресурс] // Язык. 2015. URL: <https://postnauka.ru/longreads/51238> (дата обращения: 18.01.2017).
7. Сидорова М. Ю. Искусственные языки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0132951> (дата обращения: 19.01.2017).
8. Чулкова Л. А. Эсперанто — язык международного общения [Электронный ресурс] // Вестн. Таганрог. ин-та им. А. П. Чехова. 2011. № 2. С. 97–101. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/esperanto-yazyk-mezhdunarodnogo-obscheniya> (дата обращения: 18.01.2017).

9. Dr. Paul Frommer: Kaltxi! Welcome to Learn Na'vi [Electronic resource]. URL: <https://learnnavi.org/navi-phonetics> (accessed: 19.01.2017).

10. Dr. Paul Frommer: Kaltxi! Welcome to Learn Na'vi [Electronic resource]. URL: <https://learnnavi.org/navi-grammar> (accessed: 19.01.2017).

11. Dr. Paul Frommer: Kaltxi! Welcome to Learn Na'vi [Electronic resource]. URL: <http://jamescameronavatar.narod.ru/navi.html> (accessed: 19.01.2017).

12. Simon Ager: Esperanto [Electronic resource]. URL: <http://www.omniglot.com/writing/esperanto.htm> (accessed: 19.01.2017).

13. Simon Ager: Esperanto [Electronic resource]. URL: <http://www.omniglot.com/conscripts/tokipona.htm> (accessed: 19.01.2017).

Н. В. Золотарева

Уральский государственный экономический университет

Эвфемизмы в экономическом и политическом дискурсе

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы эвфемизации в экономическом и политическом дискурсе, факторы, существенные для процесса эвфемизации, а также дается характеристика особенностей речи, подверженной процессу эвфемизации. Осознание говорящим отрицательной оценки денотата играет существенную роль в процессе порождения эвфемизмов, что, в свою очередь, побуждает говорящего использовать позитивно или нейтрально окрашенную лексику вместо негативно окрашенных лексем.

Ключевые слова: эвфемизм, эвфемизация, экономический и политический дискурс, реципиент, денотат, дисфемизмы.

N. V. Zolotareva

Ural State University of Economics

Euphemisms in Economic and Political Discourse

Abstract. The article deals with the issues of using euphemisms in economic and political discourse, factors significant for the process of using euphemisms, as well as the characteristic features of the speech subject to using euphemisms. The awareness of the speaker's negative evaluation of the denotation plays

a significant role in the process of generating euphemisms, which in turn encourages the speaker to use positive or neutral words instead of negative lexemes.

Key words: euphemism, economic and political discourse, recipient, denotation, dysphemism.

Эвфемизация в экономическом и политическом дискурсе является социолингвистическим, когнитивным и социокультурным процессом, направленным на изменение эмоциональной составляющей высказывания для маскировки какого-либо понятия. Осознание говорящим отрицательной оценки денотата играет существенную роль в процессе порождения эвфемизмов, что, в свою очередь, побуждает говорящего использовать позитивно или нейтрально окрашенную лексику вместо негативно окрашенных лексем.

Л. П. Крысин [3] выделяет следующие моменты, существенные для процесса эвфемизации: 1) оценка говорящим предмета речи как такового, прямое обозначение которого может быть квалифицировано (в данной социальной среде или конкретным адресатом) как грубость, резкость, неприличие и т. п.; по всей видимости, лишь определенные объекты, реалии, сферы человеческой деятельности и человеческих отношений могут вызывать подобную оценку, другие с этой точки зрения нейтральны; поэтому эвфемизации подвергается не всякая речь, а речь, связанная с определенными темами и сферами деятельности; 2) подбор говорящим таких обозначений, которые не просто смягчают те или иные кажущиеся грубыми слова и выражения, а маскируют суть явления; а также в использовании слов с так называемой диффузной семантикой: известный, определенный, надлежащий, специальный и т. п.; 3) зависимость употребления эвфемизма от контекста и от условий речи: чем жестче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятно появление эвфемизмов; и, напротив, в слабо контролируемых речевых ситуациях и при высоком автоматизме речи эвфемизмам могут предпочитаться прямые обозначения, или дисфемизмы [5]; 4) социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом: то, что в одной среде расценивается как эвфемизм, в другой может получать иные оценки.

Целью эвфемизации чаще всего является желание оказать более благоприятный эффект на адресата, создавать условия для большей заинтересованности, иногда вводить в заблуждение и приукрашать

действительность, например: «tough time» вместо «recession», «liquidity problems» вместо «bankruptcy». Индикатором различных языковых тенденций и изменений, а также инструментом для воздействия на реципиентов, внедрения экономической и политической лексики выступают прежде всего печатные и электронные издания, средства массовой информации. Общеизвестным фактом является то, что английский язык — язык страны, где впервые были сформулированы экономические понятия.

Одной из характеристик экономического дискурса считается прежде всего открытость, которая выражается в необходимости пересечения экономического дискурса с дискурсами многих других областей жизни и деятельности современного человека. Экономический дискурс широко представлен в СМИ в информационном и аналитическом жанрах в виде обзоров, аналитических статей, а также в специализированных изданиях (например, годовых финансовых отчетов, экономических программах отдельных учреждений, фондов, компаний). Значительное воздействие на экономический дискурс оказывает так называемый язык политической корректности. В последнее время отмечается определенная особенность выбора словоформ, продуцирующая создание стереотипов понятия с широкой, четко не определенной семантикой, частые штампы, клише, повторы (например, red ink = losses).

Эвфемизмы выступают одним из средств пополнения экономической терминосистемы. Примером появления новых терминов может стать ряд трансформаций наименований понятия «кризис» в английском языке в течение XX в.: в начале века в США получило распространение слово «depression», которое использовалось политиками в качестве эвфемизма экономического термина «slump» (впервые его использовал в своей речи президент Герберт Гувер в 1929 г.). С течением времени оно приобрело негативную семантику, перестало расцениваться как эвфемизм, и в период очередного экономического спада в 1937 г. администрация президента Рузвельта стала использовать слово «recession». Одним из последних терминов с функцией эвфемизма, использующихся для обозначения финансового кризиса, явилось выражение «credit crunch», которое изначально применялось только для указания на кризис ипотечного кредитования, а впоследствии стало относиться к экономическому и финансовому кризису в целом. С. Н. Орлова [5] приводит пример использования отрицательного префикса с целью

создания эвфемизма: лексическая единица «The un-recovery» (Подъема нет) значение спада, кризиса передает при помощи отрицательного префикса *un-*, присоединенного к лексеме *recovery* (подъем), что дает эффект смягчения (The Economist, 26 Aug 2011).

Одна и та же лексическая единица может переходить из разряда эвфемизмов в разряд дисфемизмов. Например, эвфемизм «golden hello» (золотое приветствие — крупные денежные выплаты директорам или топ-менеджерам при переходе в другую компанию) может иметь ярко выраженную положительную коннотацию при произнесении в среде топ-менеджеров, но среди мелких служащих возможна замена коннотации на противоположную.

Семьдесят лет назад Джордж Оруэлл написал пророческое эссе «Политика и английский язык», в котором отметил, что политики, журналисты и ученые все чаще прибегают к помощи ничего не значащих слов и эвфемизмов, чтобы заставить ложь звучать правдиво, а убийство выглядеть респектабельным. Как и во времена Оруэлла, эвфемизмы в политическом и экономическом тексте часто несостоятельны. Так, например, слово «социализм» в основном используется консерваторами в США, чтобы навести страх на последователей. Бывший мэр Нью-Йорка Руди Джулиани заявил в начале 2016 г.: «Посмотрите, этот человек (Обама) был воспитан в белой семье, поэтому все, что он выучил или не выучил, я отношу скорее к влиянию коммунизма и социализма, чем его раса». Сенатор штата Кентукки и бывший кандидат в президенты от Республиканской партии Рэнд Пол также, кажется, был уверен, что Обама превратил Америку в «социалистический кошмар», хотя политика Обамы вряд ли была социалистической в реальном смысле этого слова. Освещение военных операций всегда сопровождается использованием эвфемизмов, например, использовался термин «сопутствующий ущерб». Министерство обороны США определяет ущерб как «Unintentional or incidental injury or damage to persons or objects that would not be lawful military targets in the circumstances ruling at the time» (непреднамеренные или случайные травмы или повреждения людям или предметам, которые по закону не являются военными целями в существующих в данный момент обстоятельствах). Иными словами, убийство невинных мирных жителей тоже может быть описано словосочетанием «сопутствующий ущерб». Другие популярные военные эвфемизмы включают «точечный удар» (прицельное бомбометание)

и «дружественный огонь» — случайное применение силы против союзников, обычно ошибочно принятых за врагов.

Мировой экономический кризис оказал воздействие на экономику и политику большинства стран, что закономерно сказалось на эвфемистической лексике.

Постоянные изменения в системе социальных ценностей обуславливают тот факт, что изучение эвфемизмов является одним из перспективных направлений в современной лингвистике.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баскова Ю. С.* Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ: на материале русского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Кубан. гос. ун-т. Краснодар : [б. и.], 2006. 23 с.
2. *Иванова Е. А., Корчевская М. А.* Лингвистический прием эвфемии и его функции в массовых коммуникациях // Сибирский филологический журнал. 2011. № 1. С. 208–213.
3. *Крысин Л. П.* Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. Берлин, 1994. № 1–2. С. 28–49.
4. *Лесникова И. В.* Эвфемизмы в современном английском и русском языках // Вестн. Моск. гос. обл. гуманитар. ин-та. 2012. № 1. С. 58–60.
5. *Орлова С. Н.* Причины появления эвфемизмов в экономической прессе // Вестн. Ун-та Рос. акад. образования. 2010. № 5. С. 169–172.

Е. С. Ивукина

Уральский государственный экономический университет

Постмодернизм как парадигма современного литературоведения

Аннотация. В данной статье рассматриваются наиболее спорные теоретические аспекты литературного постмодернизма: определение хронологических рамок, выделение его доминирующих характеристик, изучение особенностей функционирования понятийного аппарата постмодернизма в литературе.

Ключевые слова: литературоведение, постмодернизм, «хаотизация» художественного текста, повествование, модернизм, множественность интерпретаций.

Postmodernism as Paradigm of Contemporary Literature Studies

Abstract. This article deals with the most controversial theoretical aspects of postmodernism in literature including the definition of its timing; key characteristics; peculiarities of its terminology in literature.

Key words: literature studies, postmodernism, «chaotization» of literary texts, narration, modernism, multiplicity of interpretations.

Проблема постмодернизма как эклектического соединения искусства и науки, философии и религии на более совершенном мировоззренческом уровне является чрезвычайно актуальной, так как литературный процесс последних десятилетий XX в. и начала XXI в. сложен и противоречив. Поэтому при создании целостной картины важное место должен занимать анализ постмодернизма как наиболее противоречивого явления, значительно отличающегося от основных философских и литературных идей предшествующих эпох.

Цель данной статьи обусловлена изучением теоретических проблем литературного постмодернизма, объектом изучения является постмодернизм как парадигма современного литературоведения.

В отечественной литературоведческой науке постмодернизм является достаточно изученным направлением. Однако, в силу того, что объект исследования сложен и отличается динамичностью, комплексное и системное научное освещение этого явления не перестает оставаться актуальным. Наиболее спорными теоретическими аспектами при рассмотрении постмодернизма в литературоведении являются определение хронологических рамок данного явления, выделение его доминирующих характеристик, изучение особенностей функционирования понятийного аппарата.

Проблемы возникновения и функционирования постмодернизма и их теоретическое осмысление стали объектом исследования ученых начиная с 1960-х гг. Так, в зарубежном литературоведении, эстетике и философии результаты изучения различных аспектов постмодернизма нашли отражение в работах Ж.-Ф. Лиотара, Ж. Деррида, М. Фуко, Р. Барта, У. Эко, И. Хассана, Д. Фоккема, Ф. Джеймсона, Ж. Делеза,

Ю. Кристевой и других представителей, которые в своих работах опирались на объединение концепций постструктурализма и деконструктивизма, основными чертами которых, по мнению И. П. Ильина [3], были нелинейность, случайность и иррационализм. Важное концептуальное значение имело появление в США в 1997 г. коллективного труда по сравнительному литературоведению «Интернациональный постмодернизм: теория и литературная практика» [13]. Проблемы литературного постмодернизма рассматриваются также в фундаментальных трудах российских ученых И. П. Ильина [3, 4], Вяч. Курицына [5], М. Н. Липовецкого [6], Н. Е. Лихиной [7], И. С. Скоропановой [8], М. Эпштейна [11, 12] и др.

Современный постмодернизм в литературоведении можно охарактеризовать словами Н. Анастасьева: «Полемика идет, порой весьма страстная, но предмет постоянно ускользает» [1]. Одни литературоведы рассматривают постмодернизм как «одно из ведущих (если не главных) направлений в мировой литературе и культуре последней трети XX века, отразившее важнейший этап религиозного, философского и эстетического развития человеческой мысли, давшее немало блистательных имен и произведений, очень существенно проявившееся и в отечественных литературе и искусстве» [2]. Другие исследователи подчеркивают тесную связь постмодернизма со словом «кризис»: «Постмодернизм возник с самым острым ощущением кризиса и тревоги» [4]. Третья группа ученых усматривает корни постмодернизма в хаосе: «Воистину постмодернизм — это феномен переходного периода, когда меняются базисные мировоззренческие парадигмы и человечество стоит на пороге нового цикла развития, неизбежно сопряженного с предыдущим витком спирали» [9].

Следует отметить, что среди литературоведов возникают дискуссии о том, как определить период самого постмодернизма. Одни исследователи рассматривают модернизм как определенный культурный период, продлившийся примерно полвека с конца XIX в. или с Первой мировой войны до 1960-х гг. Другие же понимают это в широком смысле слова, т. е. как «новое время, Модерн, который, будучи большой эпохой всемирной истории, последовал за средневековьем и продолжился приблизительно полтысячелетия, начиная с Ренессанса и до середины XX века» [6]. Третьи полагают, что с момента своего возникновения постмодернизм прошел длительный этап формирования, и «лишь с начала 80-х годов был осознан как общеэстетический феномен западной

культуры и теоретически отрефлексирован как специфическое явление в философии, эстетике и литературной критике» [7].

Постмодернизм — это направление, отрицающее гуманистическую модель развития мира и представляющее мир как хаос, который и является для него объективной реальностью, в которой не существует никакой формы, никаких границ, никакой направленности, никакого определенного пространственного, временного или исторического измерения. С другой стороны, рассматривая мир как хаос, постмодернизм отвергает многие признаки литературы: канон, гносеологичность, онтологичность, традиционную эстетику и этические нормы в литературоведении. Известный американский исследователь современной культуры Ихаб Хасан в одной из своих работ о постмодернизме «Расчленение Орфея» называет это течение «антилитературой», преобразующей художественные образы в «антиформы».

Следовательно, всевластие хаоса привело к логической «хаотизации» художественных текстов, при которой повествование утратило линейность, последовательность, равновесность, стало фрагментарным; оно (повествование) начиналось не с завязки, а как вырванный из жизненного потока фрагмент; отсутствовала завершающая концовка, где история литературных героев оставалась открытой и незавершенной. Не случайно в постмодернистских произведениях так много образов пустыни, лабиринта, блужданий, неопределенности, неупорядоченных пространств. По утверждению Е. А. Стеценко, «в постмодернизме нарушается присущий всей литературе Нового времени и соответствующий закону функционирования открытых систем принцип формирования макроструктур (целостности текста) из микроструктур (деталей, мотивов, сквозных образов, элементов разных традиций), которые здесь не образуют нового эстетического качества, а являются механической суммой разрозненных и ничем не скрепленных элементов повествования» [10].

В лексиконе постмодернизма отсутствуют понятия целостности, гармонии, единства многообразия, подобия частного и общего, закономерности и иерархичности. Другими словами, для постмодернистов в художественном произведении не существует формы, композиции, структуры, логически выстроенного повествования, поскольку они, с их точки зрения, отсутствуют в действительности.

Характерными чертами постмодернизма, по мнению большинства литературоведов, являются интертекстуальность (тесно связанная

с концепцией «смерти автора», в которой личность автора растворяется в интертексте, который и является бесконечной реальностью, так как кроме него ничего не существует [2]); многоуровневая организация художественного текста, которая основывается на цитировании и самоцитировании; пародирование и самоиронизирование; прием игры (принцип читательского сотворчества), принцип ризомы как символа художественной практики постмодернизма с присущими ей нелинейностью и неожиданностью повествования; синкретизм как смешение жанров и стилей; театральность, работа на публику, в основе которой лежит использование приемов «двойного кодирования» (апеллирование к искушенной и не слишком искушенной публике) и «авторской маски», в которой автор вводится в текст в качестве завуалированного автора-персонажа, колеблющегося между позициями гения или клоуна, от лица которого ведется повествование.

В заключение отметим, что литературный постмодернизм, признавая непознаваемость мира в целом, все же является экспериментальной формой отражения новой реальности и тем самым относится к исторически закономерным литературным течениям. Выяснение связей между различными концепциями и подходами к литературному постмодернизму позволяет выстроить реальную научную парадигму данного явления в условиях современного литературоведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастасьев Н. У слов долгое эхо // *Вопр. литературы*. 1996. Июль-август. С. 3–30.
2. Барш К. А. Три литературоведения // *Звезда*. 2000. № 3. С. 28–34.
3. Ильин И. П. Постмодернизм : словарь терминов. М. : ИНИОН, 2001. 386 с.
4. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М. : Интрада, 1996.
5. Курицын В. Русский литературный постмодернизм. М. : ОГИ, 2000. 288 с.
6. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм (очерки исторической поэтики) : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997. 317 с.
7. Лихина Н. Е. Актуальные проблемы современной русской литературы. Постмодернизм. Калининград : КГУ, 1997. 60 с.
8. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература : учеб. пособие. 4-е изд., испр. М. : Флинта : Наука, 2002. 608 с.
9. Степанян К. Постмодернизм — боль и забота наша // *Вопр. литературы*. 1998. № 5. С. 32–55.

10. *Стеценко Е. А.* Постмодернизм и современная теория хаоса // *Вопр. филологии.* 2010. № 1 (34).
11. *Энштейн М.* Постмодернизм в России. Литература и теория. М. : Изд-во Р. Элинина, 2000. 367 с.
12. *Энштейн М.* Просто, или Конец постмодернизма // *Знамя.* 1996. № 3. С. 207.
13. *International Postmodernism: Theory and Practice* / Ed. by H. Bertens and D. Fokkema. Amsterdam ; Philadelphia, 1997. 346 p.
14. www.elibrary.ru — научная электронная библиотека
15. <http://scientific-notes.ru>
16. www.dis.academic.ru
17. www.wikipedia.ru
18. www.cyberLeninka

Е. А. Киндлер

Уральский федеральный университет

Репрезентация учения Ф. Ницше о сверхчеловеке в русских переводах

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ фрагментов двух переводов из книги Ф. Ницше «Так говорил Заратустра», определяются факторы культурной и психологической детерминации переводов, их соответствие авторской интенции, а также затрагивается проблема восприятия данных переводных текстов современным читателем.

Ключевые слова: перевод, интерпретация, философема, символ.

E. A. Kindler

Ural Federal University

Representation of Exercise F. Nietzsche's Overman in the Russian Translations

Abstract. The article contains a comparative analysis of the fragments of two transfers from the book of F. Nietzsche "Thus Spoke Zarathustra", identifies issues of cultural and psychological determination of transfer, their compliance with the author's intentions, as well as address the issue of the perception of these translated texts to modern readers.

Key words: translation, interpretation, philosopheme, symbol.

Учение Ф. Ницше о Сверхчеловеке остается одним из самых неопределенных и, как все неопределенное, притягательных философских символов, иницилирующих бесконечное блуждание в лабиринтах интерпретаций. Будучи представленным в разных переводах, оно способно вызвать различный комплекс ассоциаций и смыслов. В качестве объекта анализа нами были выбраны два ранних перевода книги «Так говорил Заратустра», сделанных Ю. М. Антоновским и Я. Э. Голосовкером. Мы остановились на анализе фрагментов из «Предисловия Заратустры», поскольку представленные в них темы и мотивы становятся сюжетообразующими, получают, словно в некоем полифоническом музыкальном произведении, развитие в тексте и в существенной мере определяют векторы его целостного прочтения. Главными аспектами нашего сопоставительного анализа выступают: факторы культурной и психологической детерминации перевода; соответствие перевода авторской интенции; проблема восприятия переводных текстов современным читателем.

Ю. М. Антоновским был сделан самый первый перевод этой книги, который и сегодня большинством исследователей считается одним из лучших. Первая публикация перевода в 1911 г. стала вполне закономерным явлением для русской культуры. Уже с 1890 г. активно ведутся дискуссии о философии Ницше, в ходе которых она получает крайне противоположные оценки, печатаются критические очерки (см. В. Преображенский, Н. Михайловский, Н. Грот, Вл. Соловьев и др.), осуществляется ее творческая интерпретация, издаются переводы зарубежных исследователей (М. Нордау, Лу Андреас-Саломе, Ф. Риль). Увлеченность творчеством немецкого философа, возникшая на рубеже XIX–XX вв., была обусловлена рядом факторов, которые не могли не сыграть существенной роли в процессе работы над интерпретацией текста первыми русскими переводчиками. Это и социокультурный кризис рубежа веков, апокалипсические мотивы, мотивы одиночества, трагической обреченности, и религиозная сторона творчества мыслителя, связанная с проблемами поиска человеком трансцендентной основы собственного бытия, проблемами самосовершенствования и самопреодоления. Как известно, Ницше, воспринятый на Западе преимущественно как враг христианства, в России парадоксальным образом был истолкован философами как обновитель религии. Вместе с тем официальная позиция православной церкви была иной. Все переводы

его произведений проходили религиозную цензуру, что, естественно, искажало их содержание. Из-за цензуры, к примеру, Ю. М. Антоновский оказался в суде, где был вынужден защищать свой труд.

Положение Голосовкера предстает еще более сложным. Уже в 1922–1924 гг. книги Ницше были запрещены и изъяты из библиотек. В 1930-е гг. идеи Ницше становятся предметом популяризации в гитлеровской Германии, обретая в СССР устойчивую ассоциацию с фашизмом. Полный перевод всех четырех книг «Так говорил Заратустра», осуществленный Голосовкером в 1934–1935 гг. и предназначавшийся для издания «Academia», оказался не ко времени. Даже несмотря на поддержку А. В. Луначарского, перевод так и не был опубликован. Более того, за сотрудничество с издательством, директором которого тогда был Л. Б. Каменев, Голосовкер получает срок в 1936 г., будучи обвиненным в пресловутом «троцкизме». Современные исследователи говорят о принципиальном отличии перевода Голосовкера от академической традиции, связанной по преимуществу с именем Антоновского. Самобытность Голосовкера состоит, прежде всего, в способности переводчика воссоздать мелодику произведения, подчас парадоксально совмещающую возвышенную и пародийно-ироническую тональность, сохранить ритмику текста, которая сближает его с особым рода поэтичностью религиозных писаний. Ницше называл свою книгу «Пятым Евангелием» не столько из-за желания подчеркнуть стилистическое сходство или же утвердить некую новую догматику, сколько из осознания заключенного в ней колоссального заряда символики и мифологической образности, размывающих многовековую культурную традицию и порождающих иную систему мировосприятия в грядущем. Голосовкер исследовал явление мифа, стремился осмыслить его актуальное и вневременное содержание. Особый интерес у него вызывала тема древнегреческого титанизма, в которой он видел источник и прообраз иных героических нарративов, разворачивающихся в истории, а также тема воображения, его значения в переустройстве и возвышении жизни. Работы исследователя отличает слитность строго научного подхода, мифологической иносказательности и художественной экспрессии, нередко оказываются и отсылки к Ницше, через влияние которого он воспринял античную культуру. Работа над переводом «Заратустры», которую Голосовкер осуществлял параллельно с переводами Ф. Гельдерлина, одного из самых мистических немецких поэтов, безусловно, отразилась и на его

собственных философско-мифологических воззрениях. В равной степени можно говорить о том, что такие воззрения определили и основной вектор интерпретации во время перевода. По справедливому замечанию исследователя Е. Ознобкиной: «Войти в произведение Ницше можно только находя внутри себя возможность проживания создаваемого им мифа. И это, безусловно, удалось Голосовкеру... Он настоящий, состоявшийся читатель Ницше, дающий шанс другому тоже стать таким читателем» [2, с. 6].

Различия в интерпретации Ницше Антоновским и Голосовкером ощутимы едва ли не с первых строк. В переводах первого эпизода, представляющего процесс инициации пророка, переход от тьмы к свету, от молчания к слову, обращает на себя внимание различие в интерпретации ряда философем, связанных с символикой солнца и духовного просветления.

«Als Zarathustra dreißig Jahre alt war, verließ er seine Heimat und den See seiner Heimat und ging in das Gebirge. Hiergenoßer seines Geistes und seiner Einsamkeit und wurdedessen zehn Jahrenichtmüde» [5, S. 5]. (Ницше)

«Когда Заратустре исполнилось тридцать лет, покинул он свою родину и озеро своей родины и пошел в горы. Здесь наслаждался он своим духом и своим одиночеством и в течение десяти лет не утомлялся этим» [1, с. 410]. (Антоновский)

«Когда Заратустре было тридцать лет от роду, покинул он родину и озеро своей родины и ушел в горы. Здесь вкушал он от духа своего и одиночества и подвизался десять лет неотступно» [2, с. 31]. (Голосовкер)

Перевод Антоновского, как мы видим, точно воспроизводит Ницше на семантическом уровне, в то время как у Голосовкера перевод представляется достаточно вольным, однако сохраняющим заложенный в тексте ритм. Голосовкер использует отсутствующий у Ницше глагол «подвизаться» — слово, которое сегодня представляется устаревшим и применяется преимущественно в идиоматических выражениях («подвизаться на поприще», «подвизаться в науке»), либо встречается в религиозном контексте. Кроме того, в словарях зафиксирован его высокий и одновременно иронический смысл. Подобное совмещение пафоса и иронии было свойственно в целом произведениям Ницше, и, возможно, выбор данного средства переводчиком был обусловлен

стремлением уже в самом начале показать основной тон книги. Использование выражения «подвизался неотступно» также подчеркивает деятельный аспект, мыслительную работу героя, что в большей мере соответствует лингвокультурологическому значению, вкладываемому в немецком языке в слово «Geist». «Дух» в современном немецком языке (иное дело у Ницше) в большей степени, чем в русском, соотносится со сферой рассудочной деятельности, образа мысли, интеллекта, даже остроумия, в то время как в русском он имеет некоторый мистический оттенок, содержит отсылку к трансцендентному. Даже если оставить в стороне религиозные трактовки, то в русской языковой культуре «дух» так или иначе соотносится не столько со сферой Ratio, сколько с душой, волей, внутренней эмоциональной силой и выдержкой. Ницшевское понимание духа имеет исток в романтической культуре, поэтике И. В. Гете. Если в библейских переводах Лютером слово «Geist» еще использовалось в религиозном контексте, то начиная с эпохи Просвещения происходит его рационализация, «Geist» все больше отождествляется с «Vernunft». Ницше как философ-иррационалист, отрицательно оценивающий вслед за романтиками проект Просвещения, прославление рассудочности и в то же время не разделяющий метафизических трактовок «абсолютного духа» в объективном идеализме, понимает «Geist» как внутреннюю силу личности, как подлинное волевое и жизнетворящее начало. «Дух есть жизнь, которая сама врезается в жизнь» [1, с. 513].

В переводах привлекает внимание также различие между «вкушать от духа своего и одиночества» (Голосовкер) и «наслаждаться своим духом и одиночеством» (Антоновский). В первом случае рисуется некий итог плодотворного размышления; во втором случае показан процесс аскетического отдохновения, созерцательного опустошения от суетных воспоминаний и обстоятельств. Впрочем, одно состояние сопричастно другому, что находит выражение в дальнейших строках, когда Заратустра обращается к солнцу, возвещая о пресыщенности собственной мудростью, — строках, которые в обоих переводах представлены схожим образом. Появившийся в первом эпизоде загадочный «Zarathustra's Untergang» и фраза главного героя: «Ich muss, gleich dir, untergehen, wie die Menschen es nennen, zu denen ich hinab will» [5, S. 5] — изначально передаются переводчиками схожим образом в соответствии со смысловым контекстом: метафорическое сопоставление

мыслителя, подошедшего к предельной степени познания, с солнцем, достигшим наивысшей точки небесной сферы и потому клонящимся в закат. В дальнейшем же контекст упоминания слов «*Untergang*» и «*untergehen*» у Ницше меняется: от достаточно распространенной метафоры он переходит к символическому описанию, связанному с раскрытием содержания идеи Сверхчеловека — соответственно и в переводах появятся новые смысловые оттенки и расхождения. Так, в четвертом фрагменте предисловия, в проповеди Заратустры, где человек сравнивается с натянутым над бездной канатом, развивается мотив радикального онтологического перехода: «*Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein Übergang und ein Untergang ist*» [5, S. 8].

Выражение «*Übergang und Untergang*» едва ли может быть переведено полноценно. Как и в других местах, ставящих переводчикам двойственную задачу: сохранение ясного значения и, одновременно, языковой игры — Антоновский предпочитает первое: «переход и гибель», Голосовкер — второе: «переход и гибельный ход на нет». Далее «*Untergang*» несколько раз передается Голосовкером через странное для современного русского языка словосочетание «гибель-закат». Впрочем, странным оно кажется лишь теперь, а в начале XX в., в контексте футуристической поэтики, являлось вполне привычным. Достаточно вспомнить В. Хлебникова и такие его словообразования, как, например, «ручей-судьба» и проч.

Выражение «*Übergang und Untergang*» стало во многом благодаря Ницше устойчивым в философском и публицистическом языке, обрело особый концептуальный смысл, связанный с масштабными кризисными явлениями, хотя его можно встретить в немецких текстах, возникших задолго до «Заратустры». В частности, в переведенном афоризме Киприана Карфагенского (Cyprian von Karthago), известного латинского богослова третьего столетия: «*Der Tod ist kein Untergang, sondern ein Übergang: vom Erdenwanderweg hinein in die Ewigkeit*» («Смерть не есть исчезновение, но есть переход от странствия земного к вечности»). Данное устойчивое словосочетание в силу своей многозначности может иметь и различные варианты перевода, определяемые контекстом. «*Übergang*» может иметь как буквальное значение: пешеходный переход (Fußgängerübergang), например, так и обозначать некие абстрактные явления: смену одного состояния другим,

пространственно-временное, историческое преобразование (например, в сочетании «переходный период», «Übergangsperiode»). С понятием «Untergang» дело обстоит еще сложнее. В немецком языке оно может означать «заход», «закат», «гибель», «погибель», «крушение», выступать синонимом к «Runde», «Niedergang», «Verderbnis», «Verfall», «Sturz» и др., а также образовывать такие слова, как «Weltuntergang» («конец света»), «Untergangsstimmung» («упадочное настроение»), «Auf – und Untergang der Sterne» («восхождение и захождение светила»). Исследователь К. Йостен [4] обращает внимание на особую логику их использования в философском лексиконе Ницше. С одной стороны, «Untergang» оказывается несводимым к общеупотребительному значению движения и исчезновения в обыденном языке, как, например, в высказывании: «das Schiff geht im Wasser unter» («корабль уходит под воду») — с другой стороны, ему чужд трагический пафос, который мог бы содержаться в выражении «der Untergang eines Volkes» («гибель народа»). Примечательно, на наш взгляд, что и у другого знаменитого философа О. Шпенглера, последователя Ницше, главная работа «Der Untergang des Abendlandes», название которой переводится как «Закат Европы» или «Закат Западного мира», также не связана с апокалиптическими мотивами, а посвящена исследованию процессов естественного исторического развития культуры и цивилизации. У Ницше «Übergang und Untergang» обладают рядом оригинальных философских значений. Использованные в словах префиксы претворяют символику восходящего движения, указывают на семантику «верха» и «низа» и в этом плане служат дополнением к определению человека как «натянутого каната над бездной», ведущего к высшей точке, высшему «über». Известно, что в схожей словообразовательной логике в XX в. появляется противоположное понятие «Untermensch», часто ошибочно приписываемое Ницше, но на самом деле заимствованное Гитлером у американского расиста Л. Стоддарда и использованное им по отношению к так называемым «неполноценным народам». Восходящее и нисходящее движение в «Заратустре» ассоциировано с солнечным восходом и закатом, с неким универсальным символическим законом бытия, согласно которому все рождается, созревает, проходит заданный цикл развития и уничтожается для того, чтобы возникнуть вновь. Этот яркий символ единства угасающей и возрождающейся жизни у Ницше неразрывно связан с мифологией Диониса, вечного становления

и возвращения. Странствия Заратустры также подчинены нисходяще-восходящему движению, в итоге образуя круг, где начало и конец пути смыкаются воедино. В первом эпизоде Ницше использовал *Untergang* применительно к солнцу, природе, показывая положительное единство исчезновения и возникновения, встречу актуального и потенциального, настоящего и будущего. Эта положительная коннотация сохраняется и во всем дальнейшем тексте, но теряется в переводах. «*Untergang*» приобретает значение перманентного пути от отрицания существующего к созиданию возможного, внутренне присущего человеческой самости, но еще не раскрытого — таким образом «*Untergang*» переходит в «*Übergang*», становится самопреодолением человеческого начала. В проповеди Заратустры Ницше осуществляет символическое отрицание теоцентрической и антропоцентрической систем: ни Бог, ни Человек не являются более средоточием бытийственного смысла и целями всех совершающихся в мире событий. Философемы «*Untergang*» и «*Übergang*» отсылают к процессу последовательного преодоления ранее существовавших центров и восхождения к Сверхчеловеку, стоящему в отношении к ним по ту сторону.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра / пер. с нем. Ю. М. Антоновского. М. : Эксмо, 2006.
2. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра / пер. с нем. Я. Голосовкера. М. : Изд. группа «Прогресс», 1994. (Библиотека журнала «Путь»).
3. *Синеокая Ю. В.* Российская ницшеана // Ницше: pro et contra. СПб., 2001. С. 7–34.
4. *Joisten K.* Die Überwindung der Anthropozentrität durch Friedrich Nietzsche. Würzburg : Verlag Königshausen & Neumann, 1994.
5. *Nietzsche F.* Also sprach Zarathustra. Hamburg : Junius, 1990.

Е. А. Киндлер

Уральский федеральный университет

Ф. Ницше и актуальные проблемы лингвистики

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы философии языка и стилистики Ф. Ницше, проводится сопоставительный анализ его творчества с лингвистическими концепциями Новейшего времени.

Ключевые слова: Ницше, язык, стиль, интерпретация, эстетика, музыкальность.

E. A. Kindler

Ural Federal University

F. Nietzsche and Actual Problems of Linguistics

Abstract. The article deals with the language and style of the philosophy of Nietzsche, conducted a comparative analysis of his work with linguistic concepts Newest time.

Key words: Nietzsche, language, style, interpretation, aesthetics, musical.

Философские интуиции Ф. Ницше относительно языка во многом превосходят современные лингвистические учения, в частности, популярную гипотезу лингвистической относительности об ограниченности когнитивных категорий и процессов языковым континуумом, а также этнолингвистику, изучающую языковую систему как отражение мифологии и культуры. Ницше рассматривал язык не только как средство и условие интерпретации реальности, но и как предусловие, оказывающее на данную интерпретацию десемантизирующее влияние. Язык описывался им как несовершенное средство для выражения психологических состояний, истолкования поступков и их действительных мотивов, а также причин и следствий происходящих в мире событий. Приведем следующие его цитаты:

«Так называемое “я”». Язык и предрассудки, на которых построен язык, часто мешают нам выяснить сущность внутренних процессов и желаний. Например, вследствие того, что существуют только слова для превосходной степени этих процессов и желаний — а мы привыкли не всматриваться в состояния и факты, если для них недостает слов, потому

что там трудно точно мыслить, — поэтому обыкновенно заключают, что там, где прекращается область слова, прекращается также и область бытия. Гнев, ненависть, любовь, сострадание, страсть, радость, горе, — все это имена для обозначения *крайних* состояний: средние и низкие степени их ускользают от нас, а меж тем они-то и ткут тонкую паутину, составляющую и наш характер, и нашу судьбу» [3, с. 210].

«Когда я говорю “молния сверкает”, то я рассматриваю сверкание сначала как деятельность, а затем как субъект: то есть предполагаю за событием (*Geschehen*) некоторое не тождественное ему бытие, которое скорее *пребывает, есть*, а не “становится”». Из этого Ницше заключает: «*Рассматривать событие как воздействие (Wirken) и действие (Wirkung) как бытие*: вот та двойная ошибка, или *интерпретация*, в которой мы оказываемся повинными» [1, с. 315]. Схематизация реальности, осуществляемая языком, ведет к фиктивному представлению о цельности структуры человека и бытия. Воспринимая существование в аспекте бесконечного хаотического становления, философ отрицает наличие статичных структур и постоянных величин, считает их языковыми фикциями. Он выдвигает парадоксальную идею о несовпадении сущности вещей и явлений с их обозначениями, об изначально произвольном характере такого совмещения. Соотношение имени и вещи, постепенно закрепляясь в сознании носителей языка, порождает ментальные и метафизические концепты, становится способом моделирования действительности. Соответственно, изменение языковых форм и структур влечет за собою трансформацию ее содержания. Говоря об этом, мыслитель подчеркивает творческую роль языка, заключенную в нем возможность преобразования жизни: «...достаточно создать новое название, новую ценность, что-нибудь вероятное, и мы, вместе с тем, создадим и новые “вещи”, которые проявят себя со временем» [3, с. 211].

Вместе с тем, согласно Ницше, любое новаторство у философа подчинено логике родного языка, более того, логике, сложившейся с архаических времен в языковой семье, к которой данный язык принадлежит. «Удивительное фамильное сходство всего индийского, греческого, германского философствования объясняется довольно просто. Именно там, где наличествует родство языков, благодаря общей философии грамматики (т. е. благодаря бессознательной власти и руководству одинаковых грамматических функций), все неизбежно и заранее подготовлено для однородного развития и последовательности философских

систем; точно так же как для некоторых иных объяснений мира путь является как бы закрытым. Очень вероятно, что философы урало-алтайских наречий (в которых хуже всего развито понятие “субъект”) иначе взглянут “в глубь мира” и пойдут иными путями, нежели индогерманцы и мусульмане» [3, с. 211]. На первый взгляд, такие рассуждения напоминают романтическую интерпретацию языка как выражение народного духа, восходящую к трудам Гумбольдта и Гердера. Однако при более внимательном рассмотрении эта схожесть Ницше с романтическим языкознанием, равно как и с традициями романтизма в целом, оборачивается своей противоположностью. Гумбольдт и Гердер представляли идею взаимосвязи языка и культуры в положительном модусе, у Ницше она рассматривается в контексте критики и переоценки европейской истории.

Таким образом, язык — это одновременно и созидательная потенция, и деспотическое ментальное ограничение. Личный опыт философствования Ницше становится наглядным примером этой мысли. Философ тяготился строем и звучанием немецкого языка, постоянно его критиковал и стремился преодолеть. Как и Шопенгауэр, находивший стилистику немецкоязычной философии излишне абстрактной и тяжеловесной, он пытался выйти в иную стилистическую и языковую плоскость. Если в стилистике философского письма Шопенгауэра ощутимо влияние изысканной английской и французской литературной речи, способной отражать тончайшие эмоциональные нюансы (в некоторых фрагментах он прямо переходит на эти языки, признаваясь, что немецким его мысль выражена быть не может), то язык Ницше по преимуществу связан с лаконичной и возвышенной латинской риторикой. В отличие от Шопенгауэра, который помимо родного свободно владел английским, французским, итальянским и испанским, Ницше не был знатоком современных языков: английских авторов он читал в немецких переводах, французских со словарем; долгое время живя в Италии, так и не освоил итальянского. Зато прекрасно знал и чувствовал языки античности, которые изучил еще в юности. К латыни и древнегреческому восходят языковые заимствования и кальки, обретающие в философской системе Ницше смыслообразующий характер. Достаточно обратить внимание на совпадение концепта «Воля к власти» с цicerоновским выражением «*appetitus principatus*», стилистические параллели с Горацием, Саллюстием, образные мифологемы Гераклита

и Платона и пифагорейцев. В стремлении к преобразованию языка, восполнению его лакун и абстрагированию от лексической и синтаксической структуры Ницше переходил и к многочисленным иным пластам текстов и стилей, создавал из них причудливую амальгаму собственного письма. Не зря же он считается одним из любимых авторов у постмодернистов. Можно, например, указать на стиливые рецепции из Монтеня, которого Ницше называл «честнейшим из философов»: эссеистика и лапидарность, витиеватое сплетение философских отвлеченных понятий и психологических житейских наблюдений, неожиданные повороты в изложении мысли — все это делает произведения обоих мыслителей близкими по духу. Новаторство в языке, которым Ницше чрезвычайно гордился⁵, становится камнем преткновения для переводчиков. Для полноценной передачи смысла им вслед за Ницше приходится осуществлять культурологическую «генеалогию понятий», чувствовать их стиливую окраску и эстетику.

Эстетическая интерпретация языка играет в философии Ницше главенствующую роль, в чем, кстати, тоже обнаруживается его близость к языкознанию XX в.: достаточно вспомнить знаменитую лингвистическую теорию Карла Фосслера. Понимание языка в качестве эстетического феномена сопряжено у Ницше с учением о стиле. Философ часто использует для характеристики этих явлений понятия, обычно применяемые к музыкальному искусству: звучность, темп, ритм, модуляция, тональность, картинность, гармония, диссонанс. Подлинный стиль должен заключать в себе индивидуальное музыкальное наитие, приоткрывающее художнику мысли глубинную и изменчивую природу мироздания, постоянно ускользающую из сетей словесного воплощения. Музыка для немецкого мыслителя была одновременно и способом укрощения царящего в мире хаоса, и самим этим хаосом, величественным, восходящим из недр разума, сиянием истины и демоническим зовом во мрак безумия.

Музыка предшествует слову. Как пишет Ницше в «Рождении трагедии», она способствовала развитию поэтической образности речи древних греков, стремившихся найти ясные формы для выражения

⁵ «До меня не знали, что можно сделать из немецкого языка, что можно сделать из языка вообще. Искусство великого ритма, великий стиль периодичности для выражения огромного восхождения и нисхождения высокой, сверхчеловеческой страсти, был впервые открыт мною...» [2, с. 540].

сокровенной жизнепорождающей стихии. В скептико-позитивистский период идея музыкальности языка и стиля дополняется попыткой их естественно-научного объяснения: «Что труднее всего поддается переводу с одного языка на другой, так это темп его стиля, коренящийся в характере расы, или, выражаясь физиологически, в среднем темпе ее “обмена веществ”... Немец почти неспособен в своей речи к *presto*, а стало быть, само собой разумеется, и ко многим забавным, смелым нюансам свободной, вольной мысли» [1, с. 309]. На первый взгляд, такие объяснения кажутся весьма далекими от науки. Однако сегодня есть множество исследований, отчасти подтверждающих мысли философа. Так, например, исследователь А. Пейтел экспериментально показал, что именно язык формирует особенности национальной музыки, что композитор бессознательно переносит интонационные конструкции родной речи в свои произведения, поэтому английская музыка по мелодике и ритмике похожа на английский язык, а французская — на французский и т. д. Некоторые лингвисты также отмечают, что не столько грамматика управляет построением предложений, сколько их ритмическая и мелодическая организация, что высказывание на иностранном языке не будет воспринято носителем как адекватное, если оно не соответствует привычному для него мелодическому строю. Отсюда методики обучения, в которых больше времени на начальном этапе освоения языка отдается выработке привыкания к его мелодическому строю и интонациям, чем объяснению грамматических конструкций и лексических значений.

Высшей музыкальности стиль Ницше достигает в «Так говорил Заратустра» — книге, которую сам автор сравнивал с Девятой симфонией Бетховена, а К. А. Свасьян выразительно называл «лингвистической гермафродичностью уже-не-слова-еще-не-музыки» [4, с. 35]. Известный переводчик и толкователь Ницше подчеркивал ее невоспроизводимый через традиционное прочтение политонический характер и подчас невозможную для перевода мелодическую экспрессию: «Это настоящая сатурналия языка, стало быть, языка не общезначимого, не присмиренного в рефлексии, а сплошь контрабандного, стихийного и оттого безраздельно торжественного со своей стихией» [4, с. 36].

О мелодичности «Заратустры» написано много, начиная от проникновенного художественного очерка С. Цвейга, тоже гениального мастера слова, и заканчивая строгими филологическими исследованиями,

в которых скрупулезно анализируются все аллитерации, анафоры, рефрены и лейтмотивы, однако до сегодняшнего дня она остается загадкой, и наша статья явно не станет претендовать на ее разрешение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ницше Ф.* По ту сторону добра и зла : пер. с нем. М. ; Харьков : Эксмо-пресс ; Фолио, 1998. 1055 с.
2. *Ницше Ф.* Рождение трагедии, или Эллинизм и пессимизм. Так говорил Заратустра. Казус Вагнера. Сумерки идолов, или Как философствуют молотом. Антихрист. Ессе Номо : [пер. с нем.]. М. : АСТ : «Пушкинская библиотека», 2004. 758 с.
3. *Ницше Ф.* Человеческое, слишком человеческое. Книга для свободных умов. М. : Академ. Проект, 2007. 327 с.
4. *Свасьян А. К.* Фридрих Ницше: мученик познания // Собр. соч. : в 2 т. Минск : Попурри. Т. 1. С. 5–47.

Sherrie Kincaid

CRA Services, LLC, Cedar Hill, Texas, U.S.A.

Human Versus Machine Translation in Business

Abstract. Translation is an essential tool for multinational business success. There has been a long running debate of the use of machine versus human translation. The advantages and challenges of these modalities are presented as well as when and when not to use each one.

Key words: human translation, machine translation, translators, communication.

Шерри Кинсэд

Компания CRA Services, Сидар Хилл, Техас, США

Человек vs автоматизированные системы перевода: за и против

Аннотация. Перевод является важнейшим средством достижения успеха в международном бизнесе. Долгое время существуют споры относительно того, какой вид перевода предпочтительнее: с использованием автоматизированных систем или без них. Плюсы и минусы каждого вида перевода представлены в настоящей статье.

© Sherrie Kincaid, 2017

Ключевые слова: перевод, выполненный специалистом, машинный перевод, переводчики, коммуникация.

Language is the primary way in which humans communicate — using spoken words and written symbols that have agreed upon meanings. Language can also be defined in more broad terms to be communication in general. As such, the purpose of language is communication so if communication fails then language is useless.

Today more than any time in history, business is transpired internationally. Companies are continually striving to expand their markets and utilize low cost or more convenient locations for production and / or distribution. With the invention and widespread use and dependence upon the internet, the globalization of business has no boundaries or end. Yet, the globalization of business does have one rather large challenge that must be adequately addressed. That challenge is the need to be multilingual to ensure good communication. Employees of a multinational company must be able to communicate and collaborate with each other. Websites must be accessible to new markets. Customer support must be able to cope with questions and comments from many different sources, locations and in different languages. Translation is an essential tool for communication between businesses, between companies and their customers, between organizations, and between countries. Human translation has been the historical and traditionally accepted method for achieving good communication between differing cultures and languages, but as technology has evolved and advanced, machine translation is being considered as an alternative modality [1]. This paper will explore and discuss some of the advantages and challenges of human versus machine translation in business as well as when will be the best time to use and when to avoid each of these modalities.

Translation is typically defined as the act of converting the language of the source into the language of the target taking into consideration cultural and linguistic differences. This is a very complex process and involves much more than just converting words and sentences from one language to another. It involves the translation of feelings, thoughts and emotions as well. Human translators face the challenge of being able to and expected to translate not only the actual words but also all of the sentiments attached to the text, bridge the cultural differences, and overcome language barriers.

A good translator should be familiar with the culture, history and beliefs of the people who speak both languages.

Of course, if the translator is not fluent in both languages their success can be threatened. The human translator must have a thorough knowledge of both languages (the source and the target languages) and the ability to deal with differences in meaning that may appear insignificant until one crosses over from one language to the other language. In her article “Automatic translations versus human translations in nowadays world, Laura-Rebeca Precup-Stiegelbauer expresses her belief that the human translator “must be a native or near-native speaker of the language s/he is translating into and very strong in the language s/he is translating from. Being a native or near-native speaker involves more than just memorizing vocabulary and lots of facts about words. It includes having an understanding of the culture that is mixed with the language and includes the ability to deal with new situations appropriately” [2]. An example of this can be the Russian word *babushka*. Literally translated it means “grandmother” but is often used to refer to an old lady regardless of relation. Another example, that is the personal favorite of this author, is the phrase in Russian *Boodish chi?* While literally it translates as “You are tea.” but the experienced human translator will interpret this as “Would you like some tea? or “Would you like to be drinking tea?” A human translator will take many things into account in order to provide a good translation: the tone of the speech or text, cultural or contextual references, slang, and specific forms of expressions such as idioms and sarcasm.

Human translation can be quite expensive and in the case of business document, it can be very time consuming as well. One of the ways that today’s businesses are trying to cope with the challenge and expense of translation of documents is by using increasingly sophisticated machine translation. This modality has been acceptable for repetitive, automated responses, and mundane translation but for more complex and technical documents human editors will be required to ensure accurate communication. Machine translation tools such as Google Translate or Skype Translator are usually free to use and give an instant translation when you copy and paste text into the tool. Businesses would be wise however, to keep in mind that these tools only provide basic translations and are often not completely accurate. In some cases, machine translators provide a literal word for word translation which often provides a terrible result. A 2015 article in Business News Daily

reported, “A good translation can make a huge difference in how content is received.” Ian Henderson, chief technology officer and chairman of global language service provider Rubric, noted that a low-quality translation can give a bad impression of your business” [3]. Businesses must continually strive for accurate communication.

Debate in the field of linguistics and translation continues in regards to the advantages and challenges of human versus machine translations and when it can be acceptable and appropriate to use each one. The debate is fueled by the progressive improvement in the quality of the machine translation tools available for private and professional use. Businesses may consider the following when making a decision as to which modality to utilize.

Machine translation

Advantages:

- Free or inexpensive tools readily available (Google Translate, Skype Translator, Bing Translator, Babylon Yandex Translate)
- Quick / instant turnaround time
- Multiple languages using one tool
- Constantly improving technology

Challenges:

- Accuracy can be low and meaning lost
- Accuracy is inconsistent across different languages
- Machines cannot translate context

Human translation

Advantages:

- High accuracy
- Can review their work for quality
- Can translate context and capture the same meaning
- Can understand and interpret slang, slogans, puns, metaphors
- Recognize where literal translation is not possible and find suitable alternative

Challenges:

- Longer turnaround time
- Expensive
- Languages are limited to available translators

Additionally, businesses may wish to consider the following when deciding when each modality is acceptable and appropriate to use as each modality has valid purposes and uses.

Machine Translation

- When translating for internal and informal use and 100 % accuracy is not required
- When the translation never reaches the final audience — such as translating a resource as research for another paper or document
- When you have a large amount of text to translate and general meaning is enough

Human Translation

- When accuracy is important
- When the information will be received by the final (consumer) audience
- When there is a legal duty to provide accurate documents — such as legal and medical documents, safety information
- When translating marketing materials for creative language uses — cultural familiarity will be critical

Machine translation may appear to be a good way for businesses to save time and money, but multinational businesses realize that professional translation is an expertise that should never be underestimated. Translation is an art and businesses should not and cannot rely upon a word-for-word replacement of a source language text with a target language equivalent. Yet, there is a place for machine translation and the debate should not be which modality to use, but rather which one is right for the project or task at hand. Using human translators to review and correct machine translations so that they are accurate and appropriate for the final audience can be a compromise between the speed and cost of translation services.

REFERENCES

1. *Kai*. Why machine translation cannot replace human translation [Electronic resource]. *Oneworldlanguage.com*, October 20, 2014. URL: <http://www.oneworldlanguage.com/genreal/machine-translation-replace-human-translation> (accessed: 26.01.2017).
2. *Precup-Stiegelbauer L.-R.* Automatic translations versus human translations in nowadays world // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70 (2013). P. 1768–1777.
3. *Stepniowski J.* Language translation challenges for businesses [Electronic resource]. March 17, 2015. URL: www.businessnewsdaily.com (accessed: 26.01.2017).

И. В. Кожухова

Челябинский государственный университет

Н. Н. Кошкарлова

Южно-Уральский государственный университет

**Языковая личность М. Захаровой
(на материале социальной сети Фейсбук)**

Аннотация. Статья посвящена описанию языковой личности М. Захаровой на материале социальной сети Фейсбук. Для анализа были выбраны 50 политических постов, в которых автор выражает свое мнение как человек и дипломат. Описаны приемы различных уровней языка для эффективного воздействия на целевую аудиторию.

Ключевые слова: языковая личность, медиасфера, социальная сеть, пост, речевое воздействие, структура.

I. V. Kozhukhova

Chelyabinsk State University

N. N. Koshkarova

South Ural State University

**M. Zakharova's Language Personality (on the Material
of the Social Network Facebook)**

Abstract. The paper is devoted to the description of M. Zakharova's language personality on the material of the social network Facebook. Fifty political posts in which the author expresses her opinion as a person and a diplomat were chosen for the analysis. The means of different language levels for the effective influence on the target audience are described.

Key words: linguistic personality, media sphere, social net, post, speech influence, structure.

Настоящее исследование выполнено в русле нового направления когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистической науки, а именно изучения языковой личности в меняющихся социальных и информационно-медийных условиях. А. В. Болотнов [1] говорит о новом информационно-медийном векторе изучения языковой

личности при ее функционировании в медиасфере сетевого общения и в связи с этим выделяет различные типы информационно-медийных языковых личностей. На наш взгляд, языковая личность Марии Захаровой может быть охарактеризована как информационно-медийная и проанализирована «с учетом наличия их профессиональной принадлежности к медиакommunikации или ее отсутствия; отношения к актуальному информационному поводу; характера диалогизации, включая использование приемов воздействия на аудиторию; фактора адресата; лингвистических особенностей текстовой деятельности; ее жанрово-стилистической специфики; своеобразие тезауруса и менталитета» [1, с. 14].

В статье приводится обзорный анализ постов Марии Захаровой, директора Департамента информации и печати при Министерстве иностранных дел РФ. Всего проанализировано 50 политических постов в социальной сети Фейсбук [2] в период с ноября 2016 по январь 2017 г. Необходимо отметить, что, по словам дипломата, страница в социальной сети — «средство массовой коммуникации» [3], где она выражает свое экспертное мнение.

Отметим, что по своей структурной направленности политические записи носят довольно однородный характер с небольшой вариативностью, наиболее частотны следующие формулы: «комментарий», «новость + комментарий», «заголовок + новость + комментарий». При этом новости берутся как с новостных сайтов («РИА-новости»), так и со страниц пользователей/групп Фейсбук/Твиттер. Любопытно отметить, что нередко редакции новостных сайтов пользуются информацией со страницы дипломата для своих новостных сводок, зачастую игнорируя официальные страницы МИД РФ. В рамках политических постов также можно выделить элементы официальных встреч и совещаний (фотографии со встреч и переговоров), а также можно отметить интересные посты «гибридного» характера, являющиеся следствием публичности М. Захаровой:

Отвечаю на многочисленные вопросы про брошку. Сегодня на мне был пиджак от Елена Шипилова, а брошка, можно сказать, почти от MariaDelGiudiceSantos, моей подруги, с которой мы знакомы еще с института. Давным-давно Маша подарила мне на ДР три аметиста, которые привезла из Бразилии. <...> Дизайн наш с мамой.

Спасибо телеканалу Lifenews за news. <...> Я даже не знаю, что написать))) Первый раз оказалась в ситуации, когда надо дезавуировать сочувствие))))) У меня насморк и кашель БЫЛИ. А также под конец года прохожу диспансеризацию, положенную как госслужащей. Получаю сейчас сотни звонков с предложением о помощи и поддержке.

Графические средства выразительности говорят о неформальности повествования (подчеркивая еще раз, что это личная страница дипломата) и эмоциональном настрое. К наиболее частотным относим:

- капитализация (как в рамках слова, так и в рамках текста):

Западные СМИ, короли мейнстрима, даже сейчас не могут признать, что оказались плохими экспертами. Именно так — пЛОХими экспертами. Что их раскрученная «аналитика» — блеф. Причина провала проста — ОТСУТСТВИЕ ОБЪЕКТИВНОСТИ. <...> ГДЕ ВЫ ВСЕ ПРЯЧЕТЕСЬ, КОГДА В ЕВРОПЕ СНОСЯТ ПАМЯТНИКИ ТЕМ, КТО С ХОЛОКОСТОМ БОРОЛСЯ? <ТОГДА ВЫ ВСЕ МОЛЧАЛИ. ВЫ ТОЛЬКО КОНЬКИ ОБСУЖДАТЬ МОЖЕТЕ>;

- эмодзи (оказионально, в «гибридных» постах и постах, носящих личный характер):

Доброе утро! Работаем 😊;

Однако М. Захарова — это прежде всего официальное лицо, поэтому большинство ее постов в социальной сети Фейсбук носят социальный и политический характер, содержат большой арсенал приемов для эффективного воздействия на целевую аудиторию. Среди наиболее эффективных из них считаем необходимым выделить следующие:

- метафорические модели:

*Как и в случае с «досье на Трампа», раскрученным американскими СМИ (CNN и Buzzfeed), именно германские медиа вновь **реанимировали** «дело девочки Лизы». Потом официальный Берлин скажет, что Москва вмешивается в выборы. Называется **«информационная карусель»**;*

- разговорные слова и выражения, стилистически сниженная лексика:

Это правда, что нацсовет Украины по ТВ обязал провайдеров отключить «Дождь»? Надеюсь, что до такой цензуры киевские власти

*еще не докатились. Но если эта информация соответствует действительности, мы обязательно информируем ОБСЕ. <...> Ребята, либералы, баньте эту **скотобазу**, глумящуюся на крови. Иначе не будет у либеральной идеи будущего. А оно должно быть!!!;*

— оценочные номинации, используемые с целью обличить или даже оскорбить героя поста:

*Меня просят прокомментировать заявления официальных лиц, общественных деятелей, развернувших в ряде стран информационную кампанию с выражением поддержки убийце российского посла. Я не буду это комментировать. **Бесноватые** не моя епархия;*

— ирония как деструктивная разновидность юмора:

Мне кажется, «русские хакеры» если что-то и взломали в Америке, то это две вещи: мозг Обаме и, конечно, сам доклад о «русских хакерах». <...> Американские официальные лица «анонимно пробрифинговали» свои СМИ о том, что в качестве ответной меры Россия закрыла американскую школу в Москве. Это ложь. Видимо, Белый дом совсем обезумел и начал придумывать санкции против своих же собственных детей. И не надо писать, что «Москва опровергла... или Москва не будет...». Напишите как есть: «Телеканал CNN и другие западные СМИ снова со ссылкой на американские официальные источники распространили недостоверную информацию». Обычно у Деда Мороза просят что-нибудь принести. В этом году я попрошу его кого-нибудь унести;

— прецедентные тексты:

***Надежда — наш компас земной.** Верховная Рада исключила из украинской делегации ПАСЕ депутата Надежду Савченко. Мы же все хорошо помним, что требование об освобождении Савченко из российской тюрьмы основывалось на утверждении, что она является членом ПАСЕ. И сама ПАСЕ эту легенду очень активно продвигала.*

Как видим, репрезентация языковой личности в социальных сетях носит ряд особенностей, характерных для публичного человека. Помимо личной жизни и симпатий, Мария Захарова высказывает и свое экспертное мнение, которое может подвергнуться жесткой оценке. Понимание этого, а также реакция на комментарии подписчиков дипломата, безусловно, ведет к повышению рейтинга и социального уважения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотнов А. В.* Идиостиль информационно-медийной языковой личности: коммуникативно-когнитивные аспекты исследования : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2016. 39 с.
2. Мария Захарова, официальная страница [Электронный ресурс]. URL: <https://www.facebook.com/maria.zakharova.167> (дата обращения: 20.01.2017).
3. Мария Захарова: Фейсбук — мое маленькое СМИ [Электронный ресурс] / Ю. Медведева. Информационное агентство «Невские новости». URL: <https://nevnov.ru/445814-mariya-zaharova-feisbuk-moe-malenkoe-smi> (дата обращения: 20.01.2017).

Е. В. Колотнина

Уральский государственный экономический университет

Инаугурационная речь. Стилистический аспект (на примере инаугурационной речи Дональда Трампа)

Аннотация. Данная статья выполнена в русле политической лингвистики. Статья рассматривает основные стилистические особенности инаугурационной речи президента как жанра политического дискурса. Анализ текста позволяет сделать частные выводы о наиболее значимых стилистических приемах, использованных в инаугурационной речи президента США.

Ключевые слова: политический дискурс, инаугурационная речь, метафора, жанровые особенности, стилистические особенности, эмотивность.

E. V. Kolotnina

Ural State University of Economics

Inaugural Address. Stylistic Aspect (Based on Inaugural Address of Donald Trump)

Abstract. This article is written in line with political linguistics. The paper deals with the main stylistic aspects of the inaugural speech as the genre of political discourse. Text analysis makes it possible to come to some conclusions about stylistic devices used in the inaugural speech.

Key words: political discourse, inaugural speech, metaphor, emotive meaning, genre peculiarities, stylistic peculiarities.

Политическая лингвистика одно из наиболее актуальных и активно развивающихся направлений современной науки. Как отмечает А. П. Чудинов, для политической лингвистики в полной мере характерны такие черты современного языкознания, как мультидисциплинарность (использование методологий различных наук), антропоцентризм (человек, языковая личность становится точкой отсчета для исследования языковых явлений), экспансионизм (тенденция к расширению области лингвистических изысканий), функционализм (изучение языка в действии, в дискурсе, при реализации им своих функций) и экспланаторность (стремление не просто описать факты, но и дать им объяснение) [1].

Политический текст, как основной инструмент политической коммуникации, по мнению А. П. Чудинова, воздействует на политическую ситуацию при помощи пропаганды определенных идей, эмоционально воздействует на граждан страны и побуждает их к политическим действиям. Информация в политическом тексте «должна служить еще одним аргументом для убеждения адресата и, в конечном счете, влиять на его политическую позицию» [2].

Инаугурационное обращение президента занимает особое место и привлекает внимание ученых как в России, так и за рубежом. Так, Е. И. Шейгал в своих исследованиях рассматривает особенности инаугурационных обращений как жанра политического дискурса и выделяет его основные функции (интегративная, инспиративная, декларативная, перформативная) [3]. Исследователи говорят об особой роли инаугурационной речи, об особенностях использованной лексики.

Обращение к нации с инаугурационной речью вновь избранного президента в США всегда становится объектом пристального внимания всего мирового сообщества, так как в ней нацию знакомят с путем, которым страна будет следовать на протяжении всего срока президентства. Инаугурационная речь представляет интерес и для лингвистов, исследующих ее жанровые и стилистические особенности.

Автор данной статьи предпринимает попытку анализа стилистических особенностей инаугурационной речи Дональда Джона Трампа (Donald John Trump) — американского государственного деятеля и политика, действующего 45-го президента Соединенных Штатов Америки, произнесенной им 20 января 2017 г., написанной, по его признанию, без участия спичрайтеров.

Предметом исследования в данной статье послужили стилистические особенности речи Д. Трампа, в которой он декларирует изменение политики США в сторону решения внутренних проблем государства.

Интерес представляет анализ стилистических приемов, использованных автором для выражения своих взглядов. Анализ текста позволяет отметить, что он насыщен метафорическими словоупотреблениями. Метафора в политическом дискурсе, по словам А. П. Чудинова, обладает мощным коннотативным ореолом: семы эмотивности, яркая внутренняя форма, образность — все это дает разнообразные дополнительные приращения смысла и влияет на восприятие текста адресатом [2]. Рассмотрим примеры.

Характеризуя современное состояние общества, президент представляет заводы в виде надгробий, разбросанных по просторам страны, матерей и детей — заложниками бедности, говорит о краже многих жизней и потенциала страны: «But for too many of our citizens, a different reality exists: Mothers and children trapped in poverty in our inner cities; rusted-out factories scattered like tombstones across the landscape of our nation; an education system flush with cash, but which leaves our young and beautiful students deprived of knowledge; and the crime and gangs and drugs that have stolen too many lives and robbed our country of so much unrealized potential. This American carnage stops right here and stops right now». Взывая к патриотическим чувствам сограждан, автор говорит о нации как об организме, в жилах которого течет одна и та же кровь, несмотря на различный цвет кожи: «It is time to remember that old wisdom our soldiers will never forget: that whether we are black or brown or white, we all bleed the same red blood of patriots, we all enjoy the same glorious freedoms, and we all salute the same great American Flag».

Призыв нации к действию, а не пустому разговору представляется в виде борьбы и особого духа Америки. Ср.: «No challenge can match the heart and fight and spirit of America».

К метафоре автор прибегает, характеризуя экономическое положение в стране. Ср.: «One by one, the factories shuttered and left our shores, with not even a thought about the millions upon millions of American workers left behind».

К метафоре президент прибегает, говоря о задачах борьбы с терроризмом: «We will reinforce old alliances and form new ones — and unite

the civilized world against radical Islamic terrorism, which we will eradicate completely from the face of the Earth».

Америка и американский образ жизни представлены как пример для подражания, который будет сиять каждому, желающему ему следовать: «We do not seek to impose our way of life on anyone, but rather to let it shine as an example for everyone to follow».

Для речи характерно использование большого количества параллельных конструкций, анафор, эпитетов, градаций, при помощи которых текст обретает связность и целостность. Параллельные конструкции, использованные в речи, придают ей дополнительную экспрессивность, выразительность, построение частей предложений или целых предложений обращает внимание реципиентов на ключевые моменты излагаемой президентом программы. Нижеуказанные примеры служат тому убедительным доказательством:

a) Together, we will determine the course of America and the world for years to come.

We will face challenges. We will confront hardships. But we will get the job done.

b) America will start winning again, winning like never before.

c) We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams.

d) This American carnage stops right here and stops right now.

We are one nation — and their pain is our pain. Their dreams are our dreams; and their success will be our success. We share one heart, one home, and one glorious destiny.

The oath of office I take today is an oath of allegiance to all Americans.

e) Together, We will make America strong again.

We will make wealthy again.

We will make America proud again.

We will make America safe again.

And yes, together, we will make America great again.

f) It belongs to everyone gathered here today and everyone watching all across America. This is your day. This is your celebration. And this, the United States of America, is your country.

g) Today's ceremony, however, has very special meaning. Because today we are not merely transferring power from one administration

to another, or from one party to another — but we are transferring power from Washington, D.C. and giving it back to you, the American People.

В анализируемом тексте есть примеры употребления эпитетов, что, с одной стороны, добавляет экспрессивности, с другой — способствует более доступному изложению мыслей автора.

Анализ примеров позволяет сделать вывод о том, что стилистические приемы, использованные в инаугурационной речи президента, нацелены на создание образности и способствуют поддержанию патриотического настроения адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2003. 194 с.
2. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001. 238 с.
3. Шейгал Е. И. Инаугурационное обращение как жанр политического дискурса // Жанры речи. 3. Саратов, 2002. С. 205–214.
4. Инаугурационное обращение Д. Трампа [Электронный ресурс]. URL: <http://edition.cnn.com/2017/01/20/politics/trump-inaugural-address/>

С. Л. Кушнерук

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Текстовые миры как репрезентационные структуры в дискурсе коммерческой рекламы

Аннотация. В статье анализируются текстовые миры как репрезентационные структуры, объективируемые в дискурсе коммерческой рекламы в прагматических целях. Текстовые миры рассматриваются как комплексные динамические ментальные репрезентации, активируемые рекламными произведениями. Устанавливаются корреляции между текстовыми мирами с субъектами действия агентом и персонажем и рекламными стратегиями, применяемыми специалистами для продвижения товара.

Ключевые слова: текстовый мир, репрезентационные структуры, дискурс, коммерческая реклама, рекламная стратегия.

Text-Worlds as Representational Structures in Commercial Advertising Discourse

Abstract. In the article text-worlds are analyzed as representational structures, evoked by the texts as the discourse unfolds. It is argued that text-worlds are complex dynamic mental representations activated by ads. Correlations are found between participant-accessible and character-accessible text-worlds and basic advertising strategies used by advertisers for promotional purposes.

Key words: text-world, representational structures, discourse, commercial advertising, advertising strategy.

Реклама — это убеждающая дискурсивная форма, власть которой основана на экономических, финансовых, корпоративных и институциональных ресурсах [1, с. 58]. Текстовые миры (далее ТМ) рассматриваются нами как репрезентационные структуры, объективируемые в дискурсе коммерческой рекламы. Это ментально-семиотические конструкты, которые соотносятся с процессами и результатами представления мира и/или его фрагментов в целях продвижения товаров в условиях осуществления рекламной деятельности.

ТМ, индуцируемый текстом, трактуется как *комплексная динамическая репрезентационная структура*, в процессе создания которой выделяются несколько этапов: 1) каждое предложение в тексте «проецирует» элемент ментальной репрезентации, описывая некоторое положение дел; 2) «картина» положения дел интегрируется читателем в рамках эпистемологически возможного мира; 3) некоторые предложения кореферентны, т. е. имеют отношение к одному и тому же положению дел, каждое новое предложение модифицирует созданную ментальную репрезентацию; дальнейшая интерпретация положения дел происходит на фоне вносимых изменений; 4) конечное число предложений в рамках текста, относящихся к описываемому положению дел, создает завершенную ментальную репрезентацию, которая содержит значение фрагмента текста, избранного для интерпретации; 5) ментальная репрезентация всех положений дел, описанных данным текстом, создает **текстовый мир** [2, р. 5–6; 3, 4]. ТМ представляет собой «уменьшенную модель мира референции», где объекты и свойства

«отобранные» в соответствии с потребностями коммуникации. В рекламном дискурсе ТМ существуют в двух разновидностях:

1. **ТМ, инициируемые агентом.** Речь идет о «властном» агенте, который реализует свою власть за счет управления информацией. Именно он решает, что окажется выделенным в коммуникативной ситуации, опосредованной текстом. ТМ — понятие родовое, которое содержит представления о базовом ТМ и производных от него ментально-семиотических конструктах, возникающих в ходе развития дискурса. *Базовый текстовый мир* (БТМ) — первичный ТМ, связанный ситуативной необходимостью соответствовать фрагменту вещного мира, избранному в рекламных целях. Это релевантное ментальное пространство, в котором благодаря дескриптивному содержанию или индексальной референции можно выделить один или несколько центральных объектов. Так, традиционная форма рекламирования продуктов питания в России усматривается в связи с созданием ментальных репрезентаций, в которых мир интерпретации практически полностью совпадает с фрагментами действительного мира, т. е. представленное положение дел имеет место в вещном мире, хорошо известном участникам коммуникации, и требует обращения к обыденному опыту. Для интерпретации прилагаются критерии «реалистической эстетики»: адресат должен воспринимать его, исходя из своей «энциклопедии», как одно из реальных состояний известного ему действительного мира. В таком случае ТМ совпадает с БТМ. Ср. типичный вариант рекламирования: *Торговая марка «Мастер Блеск» существует на рынке уже более пяти лет и на сегодняшний день насчитывает около тридцати наименований товаров. Благодаря демократичному соотношению цены и качества «Мастер Блеск» пользуется популярностью как у экономных хозяюшек, так и у экономных чистюль!* В единой временной перспективе действующими лицами выступают торговая марка и адресат (*экономные хозяюшки, чистюли*). БТМ транслирует «фрагмент» мира действительного, выступающего в качестве критерия верифицируемости передаваемого содержания.

2. **ТМ, инициируемые персонажем.** Их функция заключается в «производстве реальности» вне параметров БТМ [5, р. 215]. Изменение конфигурационных элементов ТМ и порождение ментальных репрезентаций с характеристиками, отличными от первоначально заданных, ведет к появлению производных текстовых миров. *Производные*

текстовые миры (ПТМ) — своеобразные «окна», встроенные в «здание» БТМ, которые открываются, чтобы обеспечить необходимую детализацию представленного положения дел.

В следующем примере британской рекламы переключение в производный мир, инициируемый продуктом, создает фамиллярную тональность, вовлекает адресата в игру, что в целом оправдывает проекционную стратегию поиска нестандартных решений для обновления интерпретативных практик потребителя. Ср. рекламу фруктового хлеба: *Deliciously squidgy energy. Low in saturated fat, less than 1.5 %. Moist fruit loaf. Bursting with yummy banana. The secret's in the squidge. Squeeze me. Come on, don't be shy. There. Feel that? That's squidgy power, that is. Deliciously chewy fruitiness bursting with energy to help keep you fuelled up and ready for action. But don't take my squidginess too literally I'm low in saturated fat too. Tell us how you like your Soreen, and get more and get more yummy ideas, at www.soreen.com.*

ТМ проектируется на оси настоящего, о чем свидетельствует непредикативная конструкция: именное словосочетание (*deliciously squidgy energy*), сегментированная конструкция с именительным темы, представленная субстантивным словосочетанием (*moist fruit loaf*) и последующей частью, которая содержит описательную характеристику продукта (*Bursting with yummy banana*), а также двухкомпонентная предикативная конструкция (*The secret's in the squidge*). Очевидно, что переключение в производный мир осуществляется за счет введения чужой речи, которая, однако, не оформляется кавычками как традиционной формой ее передачи. Глагольные конструкции с императивом (*Squeeze me. Come on, don't be shy.*), личные местоимения 1-го (*me, I*) и 2-го лица (*you*) моделируют ситуацию общения продукта с покупателем, которому предлагается сжать булку, чтобы почувствовать мягкость и влагу (*squidgy power*), принципиально отличающие данную разновидность фруктового хлеба (формулируется уникальное торговое предложение). Употребление продукта с низким содержанием насыщенных жиров (*I'm low in saturated fat*) заряжает человека энергией (*to help keep you fuelled up and ready for action*) и повышает работоспособность.

В зависимости от «степени оглядки» на вещный мир, выражающейся в той или иной мере автономности от действительности, в прагматических целях рекламистами регулярно конструируются ТМ, инициируемые агентом, и ТМ, инициируемые персонажем. ТМ, в которых

субъектом действия выступает агент, проверяются на соблюдение принципов речевого общения, предопределяются спецификой прагматически-ориентированного дискурса, задающего конструирование ментальных репрезентаций с ориентацией на рекламируемый товар, клиента, производителя в рамках рационалистической стратегии рекламирования. ТМ с субъектом действия персонажем преимущественно конструируются для выражения оценочно-субъективных смыслов и мнений и соотносятся с проекционной стратегией рекламирования, применяемой специалистами в целях развлечения современного покупателя, демонстрирующего стойкий иммунитет к императивному модусу рекламного убеждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Т. А. ван. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М. : ЛИБРОКОМ, 2014. 344 с.
2. Matczak M. Legal Text as a Description of a Possible World. Preliminary Discussion of a Model of Legal Interpretation [Electronic resource] // SSRN Electronic J. 2013. May. URL: <http://www.researchgate.net/publication/236669126>.
3. Tinceva N. Contexts, Discourse Worlds, Text Worlds [Electronic resource] // On Man and Language. Sofia : St. Kliment Ohridski Press, 2007. URL: <http://papers.ssrn.com/> (accessed: 27.03.2015).
4. Trimarco P. Digital Textuality. UK : Palgrave, 2015. 176 p.
5. Werth P. Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse. London : Longman, 1999. 390 p.

Е. Н. Макарова

Уральский государственный экономический университет

**Фокус английской фразы
и лингвистические средства его маркировки**

Аннотация. Статья посвящена анализу способов маркировки фокуса английского высказывания. На основе данных, приведенных в работах зарубежных и отечественных лингвистов, описаны разновидности фокуса, а также его основные характеристики. Рассмотрены основные средства его выражения в английской фразе, в том числе не только интонационные, но и синтаксические, лексические и морфологические.

Ключевые слова: узкий фокус, широкий фокус, фокус контраста, интонационный центр, информационная структура.

E. N. Makarova

Ural State University of Economics

**Focus of the English Utterance
and Linguistic Ways of Its Marking**

Abstract. The article deals with the ways of marking focus in the English utterance. Types of focus as well as its main characteristics are described on the grounds of the data found in the works of both foreign and Russian linguists. Not only intonational, but also syntactic, lexical and morphological ways of focus marking in the English phrase are considered.

Key words: narrow focus, broad focus, contrastive focus, intonation centre, informational structure.

Ни одно современное описание акцентной структуры английской фразы в англоязычной специальной литературе не обходится без упоминания фокуса высказывания. Этот термин, наряду с термином «фокализация», можно встретить и в работах таких отечественных лингвистов, как И. П. Сусов [4], С. В. Кодзасов [2], А. С. Горлина [1], Л. Н. Сибилева [3]. Фокус высказывания, по мнению большинства зарубежных лингвистов, представляет собой универсальное языковое явление, тесно связанное с синтаксисом, фонологией и прагматикой. Его описание представлено в работах таких ученых, как М. А. К. Хэллидей [13],

Н. Хомский [8], Д. Болинджер [5] и ряда других. Обзор существующих классификаций типов фокуса представлен в работах Э. Касиеллес и Д. Р. Лэдда [7, 15]. Основным критерием, на котором строятся эти классификации, являются границы фокуса или его протяженность. Определение размеров фокуса служит основанием для выделения фокуса всего предложения («sentence focus») и фокуса одного элемента (в английской терминологии «constituent focus» или «argument focus»), охватывающего лишь часть фразы. Основываясь на этом же критерии, Д. Р. Лэдд подразделяет фокус на «узкий» («narrow») и «широкий» («broad») [15].

Как и в большинстве германских языков, основными средствами выделения фокуса в английском высказывании являются интонационные. Отношения между интонационным центром и фокусом высказывания ясно отражены в следующей цитате из работы К. Гуссенховена: «On the level of the sentence the nucleus, more generally, accent, is seen as the major realization of the universal concept of focus» [12, p. 45]. Дж. Уэллс в работе, вышедшей двадцать три года спустя, подтверждает принадлежность интонационного центра к «территории» фокуса: «It indicates the focused part of the material» [16, p. 7]. Интонационный центр, как наиболее выделенный отрезок синтагмы, оказывается внутри фокуса, но не совпадает с ним в случае широкого фокуса, поскольку последний может распространяться на несколько лексических единиц [14]. В подавляющем большинстве случаев в английском языке предложения с широким фокусом содержат в себе только «новую», неизвестную для слушателя информацию, а интонационный центр расположен на ударном слоге последнего знаменательного слова. Узкий фокус, как правило, совпадает с интонационным центром. Все составляющие фразу лексические единицы в таком случае можно отнести либо к фокусомаркированным («F-marked»), либо к фокусонемаркированным («non-F-marked»). Лексический элемент, не являющийся интонационным центром высказывания в таких случаях, не относится к категории фокусомаркированных [Buring 2005]. Наряду с протяженностью фокуса, исследователи, как правило, пишут о причине, определяющей принадлежность к нему той или иной лексической единицы. По описаниям, представленным в лингвистической литературе, можно сделать вывод о том, что фокус, как и интонационный центр, отражает информационную структуру фразы. В исследовании Л. Н. Сибилевой

фокус, наряду с «просодическим центром», именуется «просодическим центром информационной структуры высказывания» [3]. Д. Гилберт определяет фокус как «самое важное слово» [11, р. 10]. В случаях широкого фокуса вся информация, представленная в высказывании, является важной, а узкого — лишь фокусомаркированный элемент. Поскольку в этом случае интонационный центр может располагаться на любом слове высказывания, реализация узкого фокуса может быть соотнесена с особым акцентным выделением (логическим ударением), а также ударением контраста. Ряд англоязычных исследователей выделяют внутри узкого фокуса фокус контраста, имея в виду слово или слог, на которые падает контрастивное ударение. Исследователи сходятся во мнении, что, как правило, контрастивный элемент является альтернативным ответом на высказывание, составляющее ситуативный контекст. Дж. Уэллс предлагает различать эксплицитную форму выражения идеи контраста с прямым противопоставлением двух лексических элементов (например, в случае *You've got better, but I haven't*) и имплицитную (например, *I love your hair*). Последний пример, однако, не является однозначным, так как одновременно может демонстрировать проявление в речи как узкого контрастивного фокуса (*What do you like about me? — I love your hair*), так и широкого фокуса с реализацией нейтрального фразового ударения на последнем лексическом элементе фразы (*How are you today? — I love your hair*) [16, р. 120].

Несмотря на признанный многими авторами приоритет использования интонационных средств для выражения фокуса в английской речи, в отдельных случаях можно говорить о комплексном использовании интонационных и синтаксических средств, причем главенство одного из них, по мнению некоторых авторов, не всегда можно определить однозначно.

К синтаксическим средствам выражения фокуса большинство авторов причисляют изменение нейтрального порядка слов и использование инверсии, а также употребление различных выделительных конструкций, например, расщепленных предложений (*cleft-sentences*). Приведем краткий обзор примеров, когда разные лингвистические средства взаимодействуют с целью привлечь особое внимание к той или иной лексической единице.

Д. Болинджер, однако, полагает, что синтаксические средства играют вспомогательную роль в выделении фокуса в английской фразе.

Рассматривая пример:

— Who woke me with that phone call in the middle of the night?

— Mary did.

— Nonsense. It was you who did [6, p. 203],

автор отмечает, что комплексное выделение фокуса как синтаксическими, так и интонационными средствами в высказывании «It was you who did» является равнозначным выражению фокуса только интонационными средствами: «It was you».

А. Катлер также настаивает на ведущей роли интонационных средств в выражении информационной структуры английского высказывания, подчеркивая, что «другие средства носят подчиненный, вспомогательный характер» [10, p. 87].

Помимо описания синтаксических средств выделения фокуса в английском высказывании, многие авторы уделяют внимание лексическим средствам его выражения. В лингвистической литературе можно встретить упоминание лексических единиц, ассоциирующихся с принадлежностью к фокусу фразы (так называемые «focus sensitive expressions»). К последним исследователи причисляют такие вводящие ядро фокуса элементы, как *only*, *even*, *especially*, а также лексические единицы, выражающие то или иное эмоциональное значение. Интонационный центр в высказываниях подобного рода реализован, как правило, на слове, которое следует в предложении за таким маркером:

Even Jane wouldn't be so stupid [9, p. 80].

Одним из наименее изученных механизмов выражения фокуса в английском языке является использование в этих целях морфологических средств, осуществляющих маркирование элементов фокуса посредством присоединения определенных аффиксов к уже существующим лексическим единицам.

Несмотря на простоту описанных правил, корреляция между фокусом и наиболее выделенным лексическим элементом в английской фразе не является закономерностью. Сложность взаимоотношений между фокусом и позицией интонационного центра подтверждается многочисленными примерами локализации последнего на нефинальном лексическом элементе во фразах с широким фокусом или, напротив, расположения фокусомаркированного элемента в конечной фразовой позиции. Связь между фокусом и интонационным центром, по утверждению А. Краттендена, является сложной и неоднозначной, поскольку

акцентный рисунок высказывания не всегда сигнализирует о типе фокуса [9, р. 81]. Изучение средств маркировки фокуса в английской фразе является интересной и актуальной задачей, решение которой должно быть основано на экспериментальных исследованиях с участием носителей английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлина А. С. Высказывания с фокусом контраста (эмфатического выделения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2000. 15 с.
2. Кодзасов С. В. Фокализационное варьирование дискурсивных слов [Электронный ресурс]. [Б. м.], 2005. 7 с. URL : <http://www.philol.msu.ru/~otipl/SpeechGroup/publications/kodzasov/focal-05.doc>
3. Сибилева Л. Н. Просодические средства прагматического воздействия в речи бизнесменов (на материале американского варианта английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 25 с.
4. Сусов И. П. Прагматическая структура высказывания // Языковое общение и его единицы. Калинин, 1986. С. 7–11.
5. Bolinger D. Accent is predictable (if you're a mind-reader) // Language. 1972. Vol. 48. P. 633–644.
6. Bolinger D. Intonation and Its Uses: melody in grammar and discourse. Stanford, CA : Stanford Univ. Press, 1989. 470 p.
7. Casielles E. The syntax-information structure interface: evidence from Spanish and English. New York : Routledge, 2004. 232 p.
8. Chomsky N. Deep structure, surface structure, and semantic interpretation // Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics, and psychology / ed. by D. D. Steinberg, L. A. Jakobovits. Cambridge (UK) : Cambridge Univ. Press, 1971. P. 183–216.
9. Cruttenden A. Intonation. Cambridge (UK) : Cambridge Univ. Press, 1986. 214 p.
10. Cutler A. Stress and accent in language production and understanding // Intonation, accent and rhythm: studies in discourse phonology / ed. by D. Gibbon, H. Richter. Berlin : De Gruyter, 1984. P. 77–90.
11. Gilbert J. B. Teaching pronunciation using the prosody pyramid. Cambridge (UK) : Cambridge University Press, 2008. 56 p.
12. Gussenhoven C. Focus, mode and the nucleus // J. of Linguistics. 1983. Vol. 19, iss. 2. P. 377–417.
13. Halliday M. A. K. Intonation and grammar of British English. The Hague : Mouton, 1967. 62 p.
14. Ladd D. R. Even, focus, and normal stress // J. of Semantics. 1983. Vol. 2. P. 54–67.
15. Ladd D. R. Intonational Phonology. Cambridge (UK) : Cambridge University Press, 1996. 334 p.
16. Wells J. English Intonation: An Introduction. Cambridge (UK) : Cambridge University Press, 2006. 286 p.

Т. А. Мезенцева

Уральский государственный экономический университет

Фразеологизмы со значением эмоций в художественном тексте в вариантах оригинала и перевода

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования эмотивных фразеологизмов в оригинальных и переводных вариантах художественных текстов. Источником текстового материала для анализа служит текст романа Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» в оригинальном варианте на английском языке и в переводном варианте на русском языке. Функционирование эмотивных фразеологизмов в художественном тексте рассматривается на примере фразеологических единиц с семантикой веселья.

Ключевые слова: эмотивные фразеологизмы, эмоции, художественный текст, оригинал, перевод, Чарльз Диккенс, «Посмертные записки Пиквикского клуба».

T. A. Mezentseva

Ural State University of Economics

Phraseological Units with the Meaning of Emotions in the Work of Fiction in Variants of the Original and the Translation

Abstract. The article deals with the specifics of emotive phraseology in original and translated versions of literary texts. The source of the material for analysis is the text of the novel “The Posthumous Papers of the Pickwick Club” by Charles Dickens in the original version in English and in the translation in Russian. Functioning of emotive phraseological units in a literary text is described by using an example of phraseological units with the semantics of fun.

Key words: phraseological units, emotions, a literary text, original, translation, Charles Dickens, “The Posthumous Papers of the Pickwick Club”.

Современным лингвистическим исследованиям присуще обращение к текстам художественных произведений с целью исследования языкового материала в связи с тем обстоятельством, что в художественном тексте отражен комплекс языковых и экстралингвистических правил, известных носителям определенных языка и культуры. Исследование художественных текстов в оригинальных и переводных вариантах

позволяет выявить особенности идиостиля автора, выраженные на языке оригиналов и переводов, а также установить характерные семантические особенности языковых средств, используемых в произведениях одного автора на двух различных языках.

Эмоциональная сфера является неизменным объектом детального рассмотрения в текстах художественных произведений. Эмоциональный фон художественного текста может быть весьма разнообразным и насыщенным: «В художественном тексте сосуществуют различные эмотивные смыслы, что порождает богатство эмотивного содержания текста, его эмоциональное многоголосие, полифонизм эмоциональных тонов, отражающих сложную картину мира чувств, создаваемого автором. Текстовые эмотивные смыслы не только передают представление автора о мире чувств человека, но и выражают отношение автора к этому миру, оценивают его с позиций автора, и в то же время они явно прагматичны, направлены на эмоциональное заражение читателя, обладают большой иррадирующей силой. По этой причине эмотивные смыслы неоднородны» [1, с. 250–251]. Эмотивные текстовые смыслы вносят значительный вклад в формирование итогового содержания произведения.

В романе Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» описания проявлений эмоциональной сферы героев представлены во множестве эпизодов. Обилие эмоциональных реакций действующих лиц обусловлено самим сюжетным построением произведения, когда структура романа предстает как серия взаимосвязанных эпизодов, каждый из которых при этом, тем не менее, обладает композиционной самостоятельностью и сюжетной завершенностью. Изображения различных эмоций и чувств имеют значение для восприятия каждого из героев и всего романа в целом: «Необычайная виртуозность в использовании всевозможных видов и форм юмора, существовавших в его эпоху, необычайное умение сообщать тому или иному персонажу любой эмоциональный оттенок отличают Диккенса от его современников-юмористов. <...> Диккенс не только произвел реформу типов комического, которые исторически сложились в Англии его времени, сколько чрезвычайно обогатил самые возможности их использования для создания многообразной социальной и эмоциональной характеристики своих персонажей» [3, с. 50]. Большое количество анекдотических ситуаций в сюжете романа предрасполагает к ярким эмоциональным реакциям персонажей.

Множество фразеологических единиц относятся к сфере обозначения человеческих эмоций: «К значительному по своему составу идеографическому полю относятся идиомы, обозначающие чувства, где можно выделить три “группы”: чувства-отношения, чувства-состояния и собственно эмоциональные состояния (аффективы)» [4, с. 168–169]. Во фразеологическом составе языка особенно полно отражается его национально-культурное своеобразие: «Фразеологический состав языка — это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [Там же, с. 9]. Через образы, заложенные во фразеологизмах, носители языка сознательно и на бессознательном уровне соотносят обозначаемые фразеологизмами объекты со сложившимися образцами национально-культурного мировидения.

В своей основе эмоциональный фон романа «Посмертные записки Пиквикского клуба» является весьма позитивным: «В “Записках Пиквикского клуба” Диккенс не задерживает своего внимания на темных сторонах действительности, не углубляет социальную критику. Завершая роман, он писал: “Есть темные тени на земле, но тем ярче кажется свет. Некоторые люди, подобно летучим мышам или совам, лучше видят в темноте, чем при свете. Мы, не наделенные таким органом зрения, предпочитаем бросить последний призрачный взгляд на призрачных товарищей многих часов одиночества в тот момент, когда на них падает яркий солнечный свет”. Писатель сознательно направляет свое внимание на все радостное и светлое, стремится утвердить свой идеал, связывая его с представлением о благорасположенности людей друг к другу. <...> Диккенс создает идиллию Дингли-Делла, благополучно устраивает судьбы своих героев, дарит им счастье, веселье и радость» [2, с. 44]. Эмоциональное наполнение романа отличается разнообразием, но положительные эмоции и чувства преобладают по уровню репрезентации в тексте.

Эмотивные фразеологические единицы представлены в тексте романа Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» в значительном количестве и выражают различные аспекты проявлений эмоциональной сферы героев. Исследуя эмотивные фразеологизмы на примере эмотивных фразеологических единиц с семантикой веселья, можно рассмотреть объем и состав эмотивной фразеологии веселья в текстах романа Чарльза Диккенса в оригинальном варианте на английском языке (Charles Dickens. “The Posthumous Papers of the Pickwick Club”)

и в переводном варианте на русском языке (Чарльз Диккенс. «Посмертные записки Пиквикского клуба», в переводе А. В. Кривцовой и Е. Ланна).

Эмотивная фразеология веселья в оригинале романа на английском языке, Charles Dickens. “The Posthumous Papers of the Pickwick Club”, включает 135 единиц (151 использование). Эмотивная фразеология веселья в английском языке разделяется на пять фразеомакрополей:

1) «Сознание в состоянии веселья» (16 единиц, 16 употреблений; например, *high spirits*);

2) «Физиологические проявления и непроизвольные движения в состоянии веселья» (87 единиц, 103 употребления; например, *one's eyes sparkled*);

3) «Действия, выражающие состояние веселья» (21 единица, 21 употребление; например, *one's fingers wandered playfully round one's nose*);

4) «Воздействие, вызывающее веселье» (9 единиц, 9 употреблений; например, *to play the fine trick*);

5) «Объект веселья» (2 единицы, 2 употребления; например, *one of the jolly sort*).

Эмотивная фразеология веселья в переводном варианте романа Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» на русском языке, в переводе А. В. Кривцовой и Е. Ланна, охватывает 126 единиц (135 употреблений). Эмотивная фразеология веселья в русском языке включает четыре фразеомакрополя:

1) «Сознание в состоянии веселья» (11 единиц, 11 употреблений; например, *находиться в завидном расположении духа*);

2) «Физиологические проявления и непроизвольные движения в состоянии веселья» (89 единиц, 98 употреблений; например, *строить ряд забавных неподражаемых гримас*);

3) «Действия, выражающие состояние веселья» (22 единицы, 22 употребления; например, *приплясывать вокруг кого-то*);

4) «Воздействие, вызывающее веселье» (4 единицы, 4 употребления; например, *сделать что-то на потеху кому-то*).

Эмотивная лексика с семантикой веселья как в оригинале романа Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» на английском языке, так и в переводном варианте данного романа на русском языке (в переводе А. В. Кривцовой и Е. Ланна) отличается разнообразием и высокой частотой употребления. Эмоциональный компонент содержания романа, включающий эмоцию радости и выраженный

эмотивными языковыми средствами с семантикой радости, в том числе эмотивными фразеологизмами радости, играет важную роль в формировании художественной картины мира в произведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабенко Л. Г.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. Москва ; Екатеринбург, 2004. 464 с.
2. *Михальская Н. П.* Чарльз Диккенс. М., 1987. 128 с.
3. *Сильман Т. И.* Диккенс. Л., 1970. 376 с.
4. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.

А. И. Милостивая

Северо-Кавказский федеральный университет

К вопросу о локализации коммуникативной интенции в газетном нарративе

Аннотация. Статья посвящена анализу кооперативной деятельности цепочки продуцентов газетного нарратива («заказчик» информации — редактор — журналист — источник информации — журналист) в аспекте ее соотносительности с локализацией коммуникативной интенции в данном типе коммуникативного акта. В фокус исследовательского интереса автора статьи попадает влияние социокультурной среды производства и потребления медийного контента на интенциональную специфику в газетном нарративе.

Ключевые слова: газетный нарратив, интенция, журналист, редактор, «заказчик» информации, речевая деятельность.

A. I. Milostivaya

North-Caucasus Federal University

Towards the Localization of the Communicative Intention in the Newspaper Narrative

Abstract. The article deals with the study of cooperative interaction within the chain of newspaper narrative addressers (information “client” —

editor — journalist — information source — journalist) in the aspect of its correlation with the localization of the communicative intention in this type of communicative act. The author's research focus moves onto the influence of sociocultural environment of production and consumption of media content on the intentional specifics in the newspaper narrative.

Key words: newspaper narrative, intention, journalist, editor, information “client”, speech activity.

Аксиоматично, что интенция является организующей речь, текст или нарратив субстанцией. Термин «интенция» происходит от лат. *intention* — стремление и «обозначает направленность сознания или мышления на какой-либо предмет» [5, с. 33]. Интенция — это традиционный объект философской рефлексии: «Уже средневековые философы размышляли о значении “*intentio*”. Так, у Блаженного Августина категория обозначает направленность души к цели. П. Абеляр проводит различие между поступком (*opus*) и намерением (*intentio*). А. Галес включает в определение *intentio* помимо цели также “то, что позволяет нам прийти к цели”, преодолевая тем самым дуализм намерения и поступка, что мы видим и у Бонавентуры, и у Фомы Аквинского» [4, с. 28]. В логике под интенцией понимается намерение говорящего передать то или иное субъективное значение, т. е. то, что «конкретный говорящий имеет в виду под своим высказыванием» [7, с. 137].

Доминантным параметром, характеризующим интенциональность газетного нарратива, является его способность к манипулированию сознанием реципиента. Под манипулированием при этом имеется в виду «воздействие на кого-то с целью побуждения к действиям, противоречащим его (их) собственным интересам» [3, с. 34]. При манипулировании происходит конструирование действительности, которая предстает под углом зрения носителя интенции, что имеет место в СМИ. Подобной точки зрения придерживается и Л. Р. Дускаева: «Речевая деятельность журналиста объективирует (во всяком случае — должна быть на это направлена!) процесс информирующего идеологического воздействия» [2, с. 14].

Если рассматривать интенцию как характеристику газетного нарратива, то неизбежно возникает проблема с ее локализацией. Как известно, журналист, непосредственно осуществляющий речевой акт, не является субъектом повествования в полном смысле этого слова. Он

предстает лишь как частичный производитель высказывания, посредник, облекающий в языковую форму интенции субъекта повествования, выражаемые «заказчиком» информации.

Некоторые лингвисты [10, S. 15] говорят о невозможности экстраполяции такой категории, как интенция, на материалы СМИ из-за отсутствия в этих текстах единого субъекта, который бы имел и реализовывал эту интенцию. Сходные рассуждения встречаем также у А. А. Пронина, который, рассматривая материалы другого вида СМИ, информационную тележурналистику, также констатирует, что «телевизионный журналист делит авторство с целым творческим коллективом, и интенция “коллективного автора” все-таки достаточно условна» [6, с. 159].

Далее охарактеризуем звенья цепочки «заказчик» информации — редактор — журналист — источник информации — журналист — редактор по отдельности с тем, чтобы понять, где локализована интенция в газетном нарративе. В пользу самого факта существования подобной цепочки выступает то, что создание газетного нарратива представляет собой «индустрию со сложным технологическим циклом, состоящим из этапа сбора информации, собственно производства содержания, этапа мультиплицирования этого содержания и доставки его потребителю» [8, с. 152].

«Заказчик» информации, т. е. учредитель или владелец периодического издания, на страницах которого издан нарратив, в подавляющем большинстве случаев носитель доминирующей коммуникативной интенции сообщений, так как без его организаторской деятельности и финансовых вложений невозможно тиражирование СМИ. Исключения возможны лишь в случаях публикации однотекстовых нарративов, автором которых являются эксперты в какой-либо сфере деятельности или политики, которые выражают личностную позицию.

Деятельность редактора в газете включает три аспекта: политический (повышение персуазивного эффекта публикации), научный (обеспечение аутентивности контента), литературный (совершенствование языка и стиля сообщения) [9, с. 12]. Таким образом, очевидно, что редактор — это в современных условиях лишь посредник, формально или содержательно корректирующий текст статьи и тем самым реализующий интенции других акторов из коммуникативной цепочки. Однако подобная ситуация существовала не всегда. На заре

возникновения СМИ был возможен деятельностный синкретизм, когда журналист был одновременно и редактором, и источником информации. Позднее «с развитием средств массовой информации, с обогащением их функций, вовлечением в журналистику значительного числа людей разных специальностей, с качественными переменами в производственно-технической сфере, с усложнением социальных связей журналистики с обществом такой “деятельностный синкретизм” перестал существовать и был заменен разделением и кооперацией в рамках единой журналистской деятельности» [1, с. 8].

Журналист — это довольно значимое звено цепочки производителей газетного нарратива. Он имеет право выступать от лица СМИ исключительно в рамках полномочий, установленных для них главным редактором или редколлегией. По мнению ряда исследователей, эпоха цифровых СМИ выдвигает на передний план взаимодействие журналиста с инновационными технологиями и снижает проявление его творческой индивидуальности.

Источник информации является важным звеном коммуникативной цепочки отправителей текста СМИ. Среди источников информации традиционно выделяют редакционные (собкоры) и внередакционные (информационные агентства, а также нештатные журналисты, авторы писем в редакцию и др.). Источник информации мы связываем не с интенциональностью, а с эвиденциальностью газетного нарратива.

Подводя итог рассуждениям о локализации интенции в газетном нарративе, отметим, что она может быть распределена различным образом по различным компонентам цепочки «заказчик» информации — редактор — журналист — источник информации — журналист, причем налицо детерминация этого процесса социокультурной средой производства и потребления медийного контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Горохов В. М.* Основы журналистского мастерства. М. : Высш. шк., 1989. 117 с.
2. *Дускаева Л. Р.* Интенциональность медиаречи: онтология и структура // Медиатекст как полиинтенциональная система : сб. ст. / отв. ред. Л. Р. Дускаева, Н. С. Цветова. СПб. : СПбГУ, 2012. С. 10–16.
3. *Кара-Мурза С. Г.* Манипуляция сознанием. М. : Алгоритм, 2000. 681 с.
4. *Колесова Д. В.* Интенция как базовая категория текстовой деятельности // Мир русского слова. 2009. № 3. С. 28–31.

5. *Матвеева Г. Г., Ленец А. В., Петрова Е. И.* Основы прагмалингвистики. М. : Флинта : Наука, 2013. 232 с.
6. *Пронин А. А.* Авторская позиция в информационной тележурналистике: опыт практического анализа // Вестн. Томск. гос. ун-та. Филология. 2014. № 1 (27). С. 159–165.
7. *Стросон П. Ф.* Намерение и конвенция в речевых актах // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : Теория речевых актов. М. : Прогресс, 1986. С. 131–151.
8. *Федотова Л. Н.* Социология массовой коммуникации. СПб. : Питер, 2003. 400 с.
9. *Феллер М. Д.* Редактирование как разновидность речевой деятельности : дис. ... д-ра филол. наук. Львов, 1986. 393 с.
10. *Burger H.* Sprache der Massenmedien. Berlin ; New-York : Walter de Gruyter, 1990. 388 S.

**Ю. А. Паздникова
О. В. Обвинцева**

Уральский федеральный университет

Современные информационные технологии как источник неологизмов английского языка

Аннотация. В статье анализируются новые слова, появившиеся в английском языке в 2016 году в результате развития современных информационных технологий. Неологизмы проанализированы с точки зрения сфер использования (гаджеты, Интернет, социальные сети и др.) и их стилистических характеристик.

Ключевые слова: неологизм, современные информационные технологии, Интернет, социальные сети.

**Yu. A. Pazdnikova
O. V. Obvintseva**

Ural Federal University

Modern Information Technologies as a Source of Neologisms in the English Language

Abstract. The article aims to study new words which appeared in the English language in 2016 as a result of development of modern information technologies.

© Паздникова Ю. А., Обвинцева О. В., 2017

The neologisms have been examined in terms of spheres of usage (gadgets, internet, social networks, etc) and their stylistic characteristics.

Key words: neologism, information technologies, internet, social networks.

Язык — это живая лексическая система, в которой постоянно появляются новые слова и отмирают устаревшие. И сейчас английский язык переживает период, когда в результате ряда социальных перемен возникла необходимость в наименовании множества новых понятий и явлений. Для их обозначения используются неологизмы — «новые слова, выражения или новые значения у уже существующих слов, вновь появившихся в языке на определенном этапе его развития (в лингвистике)» [2]. По мнению Б. Н. Головина, «неологизмы — это слова, возникшие на памяти применяющего их поколения» [1].

Термин «неологизм» в современной лингвистике трактуется по-разному, неологизмами считаются не только новообразованные или заимствованные из других языков слова, но также и слова ранее известные, но мало употребляющиеся, или слова, ушедшие из языка, а в настоящее время вернувшиеся и ставшие широкоупотребительными.

Для того чтобы оставаться человеком, соответствующим собственному поколению, чтобы постоянно идти в ногу с цивилизацией и понимать язык средств массовой информации, необходимо знакомиться с новыми словами, постоянно появляющимися в языке и демонстрирующими тем самым его неисчерпаемые возможности и развитие его как живого организма. Появление новых слов в языке часто связано со стремительно развивающимся обществом, постоянными изменениями и нововведениями в сфере современных технологий, что не может не отражаться в языке.

В современном быстро прогрессирующем мире технологиям отведено особое место. Их важность в развитии современной цивилизации состоит в том, что именно они определяют устойчивое развитие общества в целом. Практически все процессы в современном обществе, так или иначе, происходят в сопровождении технологий, которые стали неотъемлемой частью жизни человека.

Современные информационные технологии упрощают нашу жизнь и делают ее более комфортной, предлагая для этого смартфоны, компьютеры и прочие электронные устройства. Согласно определению,

«информационные технологии — это совокупность методов, производственных и программно-технологических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации» [3].

Друзья или семьи, живущие далеко друг от друга, могут с легкостью оставаться на связи с помощью веб-камер и Интернета. Возможность отправки электронных писем, голосовых и видеосообщений и общения в социальных сетях дает возможность знакомиться, общаться и даже совершать деловые сделки с людьми со всего мира. Банковское обслуживание, оплата счетов, покупки, даже чтение газет — все это в наши дни возможно делать онлайн. Дистанционное обучение, посещение онлайн-курсов является для многих уникальной возможностью получить образование, диплом или даже научную степень, не выходя из дома. Блоги, персональные сайты, онлайн-дневники, посты на личных страничках дают возможность узнавать новую, интересную, полезную информацию и делиться ею с другими пользователями глобальной сети Интернет. В настоящее время все вышеперечисленные возможности современных компьютерных технологий доступны огромному числу жителей развитых стран.

Научно-технический прогресс приносит значительные изменения в лингвистическую картину мира. В частности, активное развитие в сфере информационных технологий и методов обработки информации неизбежно влияет на формирование новых слов и изменение значений старых. В наши дни, например, область компьютерных технологий является одним из самых активных источников появления новых слов, которая за последние годы значительно пополнила лексический состав английского языка.

Лексический материал — новые слова, появившиеся в английском языке в течение 2016 г. — был отобран из онлайн-словарей Cambridge Dictionary [4] и Urban Dictionary [5].

Проведенный анализ неологизмов, появившихся в английском языке в результате развития информационных технологий, позволил выявить главные сферы, в которых новые слова возникают наиболее активно.

Инновации в компьютерных технологиях

Очевидно, что новые разработки в этой сфере требуют новых наименований. Семантика неологизмов дает возможность увидеть области инновационной активности. Это **программное обеспечение** (*screen scraper* — a piece of software that extracts character-based information from other applications and presents it in a more user-friendly format); **робототехника** (*nanorobotics* — the use of extremely tiny components (measuring a nanometer or less) to make robots); **компьютерные технологии** (*trust score* — a way of communicating with a computer to prove who you are without the need for a password; *nerd power* — heat generated by computers and used, for example to heat places); **интернет-технологии** (*the internet of me* — a system of objects with computing devices in them that are able to connect to each other using the internet and exchange personal data about their owner; *device mesh* — a network of electronic devices that can find information and communicate with other people and organizations using the internet).

Физические устройства / гаджеты

Продуктивный источник неологизмов — новые устройства, появляющиеся в сфере компьютерных технологий, которые используются как в различных специальных областях деятельности, так и в нашем все более технически совершенном быту.

Например, в 2016 г. английский язык пополнился новыми словами, обозначающими **гаджеты для медицинских целей** (*biotech tattoo* — a wearable device for monitoring the heart rate, etc. that mimics a tattoo in appearance, being largely flat, with an aesthetic design; *exoskeleton* — a robotic device which goes around the legs and part of the body of a person who cannot walk and allows them to move independently and in an upright position); **«умные» устройства для офиса** (*smart desk* — a computerized desk that can be raised for use while standing and can monitor such things as the user's movements, time spent at the desk sitting or standing, and calories burnt, and prompt the user to move about or stand up, etc.); **транспортные средства** (*parcelcopter* — an unpiloted drone, used for delivering parcels; *plug-in* — an electronic car); все более совершенная

фото- и видеоаппаратура (*FlatCam* — a nearly flat, lensless camera that uses millions of pinholes to allow light to reach a light-sensitive chip to record the image).

Информационная безопасность

Бурное развитие компьютерных и интернет-технологий, обилие и доступность современных технических устройств приводит не только к повышению технологического уровня жизни людей, но и к распространению так называемой киберпреступности. Напряженная политическая ситуация в мире только обострила проблемы, связанные с защитой данных и информационной безопасностью отдельных организаций и целых государств. Семантика английских неологизмов отражает задачи и инновации в этой сфере:

cybersoldier — a member of the military who works in the field of cyberwarfare;

malicious insider — a person within an organization whose actions threaten the security of that organization's activities or data;

super cookie — a cookie that is intended to be stored on a computer and cannot be deleted in the usual way;

commjacking — a method of intercepting the data flow on a wifi network;

datafication — the collection, analysis, and use of data from digital sources, such as social media, apps, and search tools, used by individuals.

Социальные сети

Одним из самых обширных источников неологизмов в сфере информационных технологий являются, конечно же, социальные сети. Человек — существо социальное, поэтому общение и прочее проявление себя на просторах «всемирной паутины» с помощью так называемых «постов» неизбежно влияет на появление новых понятий и явлений в этой области. Анализ неологизмов данной сферы показал, что большая их часть относится к разговорной, иронической лексике и обозначает: **контент социальных сетей** (*social eating* — a practice that involves filming yourself while you eat and posting or streaming it on a social media website; *foodfie* — a photograph of the food that you are eating; **действия, совершаемые пользователями** (*faceswapping* — the practice

of swapping the faces of people in photographs, usually on mobiles, for humorous effect; *pyjaming* — wearing pyjamas in a public place and posting photos on social media, usually as a charity stunt; *sharenting* — using social media excessively to share information about one's children); **характеристики пользователей** (*instafamous* — having achieved a measure of fame through posting selfies to social networking service Instagram; *Twitter quitter* — a high-profile user of Twitter who closes their account, usually after being trolled).

Онлайн-возможности

В современном мире общество зачастую живет в бешеном ритме, поэтому, объединив необходимость быстроты выполнения действий и прогрессирующие компьютерные технологии, человек получил возможность осуществлять многие операции в режиме онлайн. Семантические значения неологизмов 2016 г. в полной мере отражают эту тенденцию: **заказ услуги** (*ride-hailing service* — an on-demand car service for which people use a smartphone app to arrange a ride); **онлайн-покупки** (*tap-to-pay* — describes a payment method which involves tapping your phone against a payment device; *flash sale* — an e-commerce business model in which a product is offered at a substantial discount for a very limited period; *farecasting* — predicting the optimum date to buy a plane ticket, especially on a website or using an app); **бюрократические процедуры** (*digital divorce* — an online process to end a marriage legally).

Влияние информационных технологий на человека

Несомненно, активное использование информационных технологий во всех сферах нашей жизни не может не отразиться на человеке. Появляются неологизмы, описывающие особенности этого воздействия, причем часто негативного, на **психическое состояние пользователя** (*ringxiety* — the phenomenon of seeming to hear or sense a non-existent message or call on your phone; *digital amnesia* — the inability to remember basic things, such as telephone numbers, dates, etc. as a result of over-reliance on mobile phones, the Internet etc for storing information; *Tinderella syndrome* — the inability to form romantic relationships other than through online dating sites; *digital diet* — a deliberate reduction

in the amount of time spent on the Internet), а также воздействие на **физическое состояние пользователя** (*cybersickness* — a feeling of nausea brought about by looking at the screens of electronic devices; *simulator sickness* — a nauseous feeling caused by moving your head too fast while playing a virtual reality, simulation, game) и на **поведение пользователя** (*vamping* — the activity of remaining awake late into the night, usually while chatting on social networks).

Влияние информационных технологий на современную реальность

С появлением новых технологий человек не только по-другому ощущает себя, меняется и окружающая его действительность. В связи с этим появляются новые слова для обозначения особенностей жизни современного человека в каждодневном взаимодействии с информационными технологиями:

tech creche — a safe where visitors to a place can deposit their mobile phones before exploring that place;

extreme phone pinching — the practice of holding a mobile phone between the thumb and forefinger and dangling it over a perilous place while taking a selfie;

keepsake password — a password that embodies a special personal meaning for the person who chose it;

pocket dial — to call someone by accident with a phone that is in your pocket;

Skype family — a family in which one parent is living overseas and contact is maintained through Skype.

В данной статье было проанализировано влияние современных информационных технологий на появление неологизмов в различных сферах жизни человека, будь то обеспечение безопасности государства или частного лица, общение в социальных сетях, изобретение новых устройств и технологий, использование онлайн-услуг и т. д. Таким образом, можно увидеть, что язык изменяется и подстраивается под нужды поколения, его использующего. Образование неологизмов — неизбежный, но в то же время интересный процесс, и пока появляются новые технологии, новые реалии и явления в них, язык имеет тенденцию двигаться вперед, идти в ногу с этим прогрессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головин Б. Н. Введение в языкознание. 3-е изд., испр. М. : Высш. шк., 1977. 176 с.
2. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. URL: <http://www.efremova.info/word/neologizm.html#.WI-XPLmRMc0> (дата обращения: 24.01.2017).
3. Словарь бизнес-терминов [Электронный ресурс]// Академик.ру : [сайт]. 2001. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/business/19888> (дата обращения: 24.01.2017).
4. A blog from Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/category/new-words/> (accessed: 28.01.2017).
5. Urban Dictionary online [Electronic resource]. URL: <http://www.urbandictionary.com/yesterday.php> (accessed: 28.01.2017).

И. В. Первухина

Уральский государственный экономический университет

Перевод экономических текстов: переводчик как соавтор

Аннотация. Требования по повышению публикационной активности научно-педагогических работников вузов привели к созданию новой формы академического сотрудничества между переводчиком и автором научной публикации, где переводчик становится членом авторского коллектива. В статье рассматриваются некоторые аспекты изменений функций переводчика экономических текстов от простого транслятора информации к роли непосредственного создателя и конструктора письменного текста.

Ключевые слова: научная письменная коммуникация на английском языке, научные публикации, научно-педагогические работники, перевод экономических статей, контрастивная риторика, статья AIMRAD, редактирование текста.

I. V. Pervukhina

Ural State University of Economics

Translating Economic Texts: the Transaltor as Co-Author

Abstract. In the context of a continuing pressure to enhance research publication activities of university academic and teaching staff, a new form

of academic cooperation is establishing when the translator of economic texts becomes the co-author of a research article. The article aims to overview some changes occurring in the technical translator job from regarding translation as being purely a transfer activity to a more creative array of work, where the translator writes, designs and engineers texts.

Key words: academic writing in English, academic publications, academic and teaching staff, economic article translation, contrastive rhetoric, AIMRAD, editing.

В последние годы научные публикации все чаще становятся мерилом качества и эффективности деятельности научно-педагогических работников вузов (НПР), научных организаций и коллективов. Показатели публикационной активности, рассчитываемые при помощи Web of Science (WoS), Scopus или аналогичной базы данных, отражают в первую очередь уровень интернационализации науки и отдельных дисциплинарных областей в той или иной стране. Тем не менее российский рынок научных публикаций все еще остается в большинстве своем локально ориентированным, а значительная часть отечественной науки — слабо интегрированной в международный научный процесс, и, как следствие, незаметной для зарубежных коллег [1, 6]. В связи с этим в российской научной среде публикации на английском языке рассматриваются в качестве адекватной стратегии для повышения уровня международного престижа своей научной продукции. К сожалению, одна из существенных причин, тормозящих подготовку рукописи к изданию в зарубежном журнале, — это недостаточное знание английского языка как средства письменной коммуникации, что заставляет авторов научных статей прибегать к квалифицированной помощи профессионального переводчика.

До последнего времени отношения между автором и переводчиком строились на чисто коммерческой основе: переводчик брал на себя обязательство выполнить письменный перевод статьи и получить определенное денежное вознаграждение. Традиционно считалось, что основная работа переводчика технических и экономических текстов почти исключительно заключается в максимально полном «переносе» и трансляции профессионально-ориентированной информации, содержащейся в русском тексте, на английский язык, что и подразумевало адекватность перевода. В настоящее время в условиях довольно жесткой политики администрации вузов, направленной на повышение

публикационной активности НПР, начинает складываться новый вид профессионального и академического сотрудничества — переводчиков приглашают в состав авторского коллектива, и они становятся непосредственными участниками процесса работы над научной статьей. В результате роль переводчика эволюционирует.

По мнению Клауса Шуберта, профессора компьютерной лингвистики и технической коммуникации Фленсбургского университета прикладных наук (Германия), собственно письменный перевод — это всего лишь одна из семи функций, выполняемых переводчиком, а именно: получение рабочего задания (*receiving the job specifications*), исследование информации (*researching information*), планирование работы (*planning the workpiece*), форматирование (*formatting*), редактирование (*revising*) и окончательная доработка текста (*finalising*) [7, с. 22]. На первый план выступает творческая составляющая профессиональной деятельности переводчика. Переводчики должны обладать отличными навыками письменного изложения, поскольку они создают, конструируют (*design and engineer*) и реконструируют письменный текст. Сфера профессиональной деятельности переводчика расширяется и включает редактирование и вычитку (*proofreading*) переводов, культурную адаптацию и локализацию текста [3].

В связи с вышесказанным переводчик как соавтор научной публикации становится непосредственным участником работы над научной статьей еще до того, как переводчик приступит к выполнению функции перевода статьи на английский язык. Эта работа может идти в нескольких направлениях, которые могут быть классифицированы по следующим параметрам:

- по языковому оформлению статьи;
- по презентации материала;
- по структурированию информации.

Практическая работа по языковому оформлению статьи должна начинаться с тщательного изучения и сопоставления уже опубликованных материалов по теме исследования на английском языке (*researching information*) [7]. В первую очередь это позволит переводчику ознакомиться с терминологической составляющей научной статьи и осуществить, при необходимости, культурную адаптацию текста. Так, например, термины «**рентинг**» и «**хайринг**» заимствованы из английского языка, но в языке оригинала они не имеют того смыслового различия,

которые в них вкладывает автор статьи, а именно: краткосрочный и среднесрочный контракт по аренде оборудования соответственно.

Особое внимание авторам, пишущим для зарубежных журналов, следует обратить на презентацию материала. Риторические модели и структура русских и английских письменных текстов имеют существенные отличия. Контрастивная риторика [5] традиционно описывает организацию письменного текста на английском языке как модель линейного, дедуктивного и логического развития текста, т. е. перехода от некоторых данных предложений-посылок к их следствиям (заключениям) с помощью ряда доказательств.

В отличие от английского языка, письменные тексты на русском языке характеризуются многочисленными отклонениями от основной темы (*digression*), отсутствием доказательств и представлением неаргументированных мнений и суждений, что затрудняет понимание логики построения текста.

Принимая во внимание существующие различия риторических моделей русского и английского языков, при написании научной статьи следует придерживаться стандартного формата академической статьи, AIMRAD, а именно: аннотация (*Abstract*), введение (*Introduction*), обсуждение методов (*Methods*), представление результатов исследования (*Results*), обсуждение и анализ результатов (*Discussion*) и заключение. Подобная модель научного стиля помогает по возможности точно и полно объяснить факты, показать причинно-следственные связи между явлениями, выявить закономерности и показать результаты работы.

Структурирование информации в рамках заданной модели связано с выявлением нарушений правил построения текста, а именно: неверное деление текста на абзацы, а в некоторых случаях их отсутствие, нарушение причинно-следственных связей, как, например, в предложении: *«Чем больше результат превышает затраты, тем выше эффективность управления импортозамещением между экономичностью и выгодностью»*.

Зачастую авторы выражают свои мысли неуклюже, пряча основную мысль статьи за нагромождением малопонятных и малосодержательных фраз и грамматических конструкций. Так, при попытке переводчика выяснить суть следующего высказывания: *«Определенная нами совокупность показателей, как вновь следует подчеркнуть, обусловлена возможностями информационного обеспечения территориальной*

статистики и поэтому предопределяет необходимость расширения горизонта исследования за счет измерения социально-экономических, социальных, потребительских и конъюнктурных факторов и их воздействия на управление», автор с удивительной легкостью предложил вычеркнуть данный абзац из статьи.

Согласно проведенным исследованиям [2, 4], в список причин, по которым авторам отказывают в публикации, редакторы академических зарубежных журналов включают следующее: несоответствие стилю журнала, слабая структурированность статьи, отсутствие логики в изложении материала и слабая аргументация. Именно по этим направлениям (и, конечно же, в языковом плане) переводчик может внести свой авторский вклад в написание академической статьи на английском языке, которая будет принята к публикации в международном журнале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курчик О. И. «Незаметная» наука. Паттерны интернационализации российских научных публикаций // Форсайт. 2011. Т. 5, № 3. С. 34–42.
2. Byrne D. W. Common Reasons for Rejecting Manuscripts at Medical Journals: A Survey of Editors and Peer Reviewers // Science Editor. 2000. Vol. 23, № 2. P. 39–44.
3. Byrne J. Are Technical Translators Writing Themselves Out of Existence? // The Translator as Writer. Portsmouth, University of Portsmouth, 2010. P. 14–27.
4. Crane A., Henriques I., Husted B. W., Matten D. Twelve Tips for Getting Published in *Business & Society* [Electronic resource]. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0007650316682560> (accessed: 02.01.2017).
5. Kaplan R. B. Cultural Thought Patters in Intercultural Education // Language Learning. 1966. № 16. P. 1–20.
6. Kirchik O., Gingras Y., Larivière V. Changes in Publication Languages and Citation Practices and Their Effect on the Scientific Impact of Russian Science (1993–2010) // J. of the American Society for Information Science and Technology. 2012. № 63 (7). P. 1411–1419.
7. Schubert K. Positioning Translation in Technical Communication Studies // J. of the Specialised Translation. 2009. № 11. P. 17–30.

Н. Г. Соснина

Уральский государственный экономический университет

Специфические особенности научной терминологии (на примере социокультурного сервиса)

Аннотация. В данной статье рассматриваются специфические особенности научной терминологии на примере социокультурного сервиса в составе научно-коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: научная терминология, специфические особенности термина, научно-коммуникативная компетенция.

N. G. Sosnina

Ural State University of Economics

Specific Features of Research Terminology (in Terms of Social and Cultural Service)

Abstract. The article studies the term specific features of social and cultural service sector, scientific terminology being the component of research and communicative competence.

Key words: scientific terminology, term specific features, research and communicative competence.

Целью данной статьи является определение специфики научной терминологии в социокультурном сервисе в составе научно-коммуникативной компетенции. Данная проблема рассматривается с точки зрения взаимосвязи научной терминологии с распространением научных идей. Изучение названных аспектов представляет особый методический интерес в плане формирования научно-коммуникативной компетенции студентов средствами иностранного языка.

Научно-коммуникативная компетенция в данном рассмотрении понимается автором как компетенция в научном общении, нацеленная на передачу и обмен новыми достоверными знаниями в научных кругах. Структура названной компетенции представлена когнитивным, операционно-деятельностным, ценностным и мотивационным компонентами. Собственно научная терминология раскрывает содержание когнитивного компонента компетенции.

© Соснина Н. Г., 2017

В традиционной отечественной и зарубежной лингводидактике язык науки представляет категорию языков для специальных целей (Language for Specific Purposes). Данная категория рассматривает использование языка различными профессиональными сообществами.

К вопросу изучения научной терминологии обращались многие лингвисты (А. Н. Васильева, К. Я. Авербух, В. Д. Даниленко, М. Н. Кожина). Все они сходятся во мнении о том, что наличие специальной терминологии, отражающей определенную область профессиональной действительности, является специфической особенностью языка науки. Однако, как отмечают Л. К. Граудина и Е. Н. Ширяев, именно нейтральная лексика позволяет донести до научных кругов неповторимую уникальность профессиональной среды [3, с. 170]. Специфические особенности термина, исследуемые вышеназванными авторами, представляют особый интерес в контексте формирования научно-коммуникативной компетенции студентов.

Вслед за названными авторами рассмотрим специфические особенности термина.

1. *Однозначность.* Термин должен иметь четко установленное содержание в рамках определенной области знания. Он всегда представляет результат профессионального познания. Ю. А. Петров и А. Л. Никифоров указывают на необходимость «правильного введения научных понятий», что представляет собой главное условие научного познания [7, с. 17]. Научный термин в данном случае рассматривается как абстракция, так как описывает существенные для данной области знания признаки, абстрагируясь от всех остальных. Термин должен быть «моносемичным».

Данное положение разделяет А. Н. Васильева. Она подчеркивает определенность термина и его устойчивое значение, отступление от которого «затрудняет творческое мышление и коммуникацию, приводит к “бесплодной дискуссии”» [2, с. 72]. Правильное введение термина позволяет решать проблему истинности и корректности научного знания. «Не умея правильно вводить абстракции, нельзя строго мыслить» [7, с. 22]. Это обуславливает необходимость создания терминологических словарей, определяющих состав понятий; необходимость предварительного обсуждения значения употребляемого термина; необходимость отказа от семантического многообразия.

Стремление научного познания к точности исследуемых понятий привело к активным терминологическим заимствованиям. Ранее эти тенденции наблюдались чаще всего в точных науках (заимствования: *экватор, периметр, диск*). Развитие новых отраслей научного знания способствовало проникновению терминологических заимствований и в другие пласты науки. Примером этому может послужить социокультурный сервис, активно использующий зарубежную терминологию (*сервис* вместо *услуга*, *ресепшин* вместо *стойка администратора*, *ол инклюзив* вместо *все включено*, *mundial* вместо *чемпионат мира по футболу*).

Развитие международных отношений в научных кругах способствует терминологическим заимствованиям. Однако А. Н. Васильева подчеркивает отрицательные стороны данной тенденции. «Перенасыщенность» научного произведения иностранными заимствованиями препятствует пониманию содержания на родном языке. Поэтому ведущие ученые все-таки очень аккуратны в использовании иностранной терминологии.

2. *Точность термина.* Данное требование выражает необходимость четкости и ограниченности значения термина. Точность устанавливается в определении понятия. По мнению Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева, содержание термина должно раскрываться через необходимые и достаточные признаки. Эти признаки отличают одни понятия от других.

Точность термина заключается в его структуре. Здесь выделяют мотивированные и немотивированные термины. Значение первых представлено в составе самого термина. Например: *fish and chip shop* — *пункт быстро питания, где предлагают рыбу и чипсы на вынос*; *sous chef* — *помощник шеф-повара*. Вторая разновидность характеризуется тем, что значение термина не складывается из значения входящих в его состав слов — терминоэлементов. Сравните: *black sausage* — *кровавая колбаса*.

Точность термина М. Н. Кожина называет интеллектуальной экспрессивностью — способностью термина точно охарактеризовать объект познания [5, с. 299].

3. *Краткость.* Данная особенность имеет противоречивую природу. С одной стороны, в современной науке отмечается тенденция к точности термина, с другой стороны, точность термина невозможно выразить кратко. В результате появляются многокомпонентные

термины — словосочетания, значение которых исходит из самих компонентов. Например: *full fledged sit down restaurant* — *ресторан с полным набором услуг*; *fine-dining restaurant* — *рестораны изысканной кухни*.

4. *Отсутствие синонимии*. По мнению А. Н. Васильевой, синонимия крайне нежелательна в терминологии. Отсутствие синонимов является главным признаком термина. Следование данному требованию вызывает необходимость в употреблении терминов-описаний. Развернутые конструкции позволяют избежать синонимии. Например: *cross-cultural behaviour*.

5. *Системность*. Способность термина образовывать систему понятий, представляя собой семантическое поле, — это одно из главных требований, предъявляемых к термину. Системность термина исходит из классификации понятий, признаки которых входят в содержание термина. Например: *sous chef, pastry chef, dessert chef*.

6. *Стилистическая нейтральность*. Термин должен быть лишен какой-либо эмоциональной окраски. Значение термина должно быть строго информативно.

7. *Деметафоризация метафор*. Как правило, метафора проникает в научный мир тогда, когда изучаемое понятие представляет собой абсолютно новое явление, не имеющее установленного термина. Как только это явление подверглось тщательному изучению, обнаружены его признаки, предложена дефиниция, употребление метафоры нецелесообразно. Метафора деметафоризируется: *global village, fruitful research* [8].

Знание специфических особенностей научного термина должно быть учтено в процессе терминообразования и употребления, что представляет собой неотъемлемую часть научно-коммуникативной компетенции современного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К. Я. Общая теория термина. Иваново, 2004. 252 с.
2. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка. М. : Русский язык, 1976. 192 с.
3. Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи. М., 2002. 551 с.
4. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М., 1977. 245 с.
5. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка. М. : Флинта : Наука, 2010. 464 с.

6. Комарова Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008. 481 с.

7. Петров Ю. А., Никифоров А. Л. Логика и методология научного познания. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 249 с.

8. Yvette Reisinger. International Tourism: Cultures and Behaviour. Butterworth — Heinemann, Oxford, 2009. 420 p.

И. А. Стихина

Уральский государственный экономический университет

Вторая мировая война и процессы демифологизации в швейцарской немецкоязычной литературе XX века

Аннотация. В статье речь идет о процессах демифологизации в швейцарской немецкоязычной литературе XX в., произведения которой затрагивают тему Второй мировой войны. В качестве материала рассматриваются работы немецкоязычных швейцарских авторов, акцент сделан на романе Урса Видмера «В Конго», в котором представлены примеры «демонстрации мифа», относящиеся к периоду Второй мировой войны.

Ключевые слова: швейцарская немецкоязычная литература, Вторая мировая война, мифологема, демифологизация, гротеск, Урс Видмер, принцип нейтральности.

I. A. Stikhina

Ural State University of Economics

The Second World War and Demythologization Processes in Swiss German-Speaking Literature of the 20th Century

Abstract. The article is devoted to the demythologization processes in Swiss German-speaking literature of the 20th century with the emphasis on the works which concern the Second World War. The article analyzes some works of German-speaking Swiss writers accentuating Urs Widmer's novel "Im Kongo" with its examples of demythologization relating to the Second World.

Key words: German-speaking Swiss literature, the Second World War, mythologem, demythologization, grotesque, Urs Widmer, principle of neutrality.

© Стихина И. А., 2017

Существует мнение, что Первая мировая война оказала огромное влияние на швейцарскую литературу, и для многих писателей она «навсегда осталась основным историческим событием века» [3, т. 3, с. 117], однако Вторая мировая война повлияла на немецкоязычную литературу Швейцарии не в меньшей степени. Несколько поколений писателей, в том числе и наши современники, обращались к этой теме, среди них: Макс Фриш и Фридрих Дюрренматт, Отто Вальтер, Алекс Дигтельман, Хуго Лёчер, Урс Видмер. В творчестве этих авторов нашли отражение процессы демифологизации, о которых начали говорить литературоведы во второй половине XX в. [Там же, с. 3].

Согласно одному из определений, демифологизация — это процесс освобождения сознания от мифологических элементов путем активизации воли к пониманию, в результате которого происходит расслоение единого предмета понимания на миф и реальность [4]. Процессы демифологизации затронули швейцарскую немецкоязычную литературу еще в начале XX в., когда гельветический миф уже не был так крепок и единство народов Конфедерации было подвергнуто испытанию Первой мировой войной. В то же время поворот к эмоционально-психической сфере человека, желание вырваться из плена традиций областничества и «альпийской романтики» с их набором патриотических мифологем [3, т. 3, с. 799] ускоряли процесс «демонтажа мифа».

В период Второй мировой войны и после нее тенденция к демифологизации в швейцарской немецкоязычной литературе продолжила свое развитие. Осознание ужасов Второй мировой войны началось еще в период военных действий, задолго до ее окончания. Так, в оккупированной Франции 1940-х гг. ставились пьесы Ануя («Антигона», 1942) и Сартра («Мухи», 1943). Несмотря на условно античные декорации, зрители улавливали помимо философского еще и антифашистский смысл пьес. Философия экзистенциализма и Сартр, как философ и драматург, оказывали огромное влияние на европейскую интеллигенцию, побуждая осмысливать уроки истории и возможности личности в условиях диктатуры. Процесс демифологизации развивался: развенчание идеологии фашизма происходило на театральных подмостках в завуалированной форме.

В Швейцарии авторы тоже осмысливали эту войну: швейцарский писатель и драматург Макс Фриш уже в 1945 г. создал пьесу «И вот они снова поют» («Nun singen sie wieder»). Пьеса рассказывала об ужасах

войны и страшной разобщенности людей, порожденной фашизмом, призывая к гуманному отношению друг к другу. Фриш, являясь швейцарским драматургом и писателем, как и Дюрренматт, не испытал непосредственно ужасов войны, не был их участником. Дистанцию, которая отделяла этих авторов от ада войны, отмечал, например, австрийский критик Ганс Вайгель [5, с. 20]. Однако осмысление войны и ее последствий, как общечеловеческого бедствия, стало важной темой для швейцарских авторов. В жестких гротескных формах, как нельзя лучше подходящих для демифологизации, пьесы и прозаические произведения Дюрренматта раскрывают противоречия «ставшего обезличенным мира», столкновение индивидуума и власти, соотношение справедливости и мести, легко переходящей в преступление и насилие [Там же, с. 35]. Дюрренматт считал жанр комедии наилучшей формой изображения современного ему мира, полного противоречий и неизменного, мира, который можно только лишь вытерпеть. А гротеск, как единственно подходящая деформирующая форма выражения, мог соответствующе отобразить этот хаотически противоречивый мир [Там же, с. 31]. Пьесы «Ибо сказано...» (1947), «Слепой» (1948) наполнены отголосками Второй мировой войны [3, т. 3, с. 302], впоследствии, в «Ромуле Великом» (1949), «Физиках» (1961) тема кризиса, войны, краха приобретает новые коннотации. Так, в пьесе «Ромул Великий» Дюрренматт использует жанр комедии действия, гротеск, ироническое отражение современности в дегероизированной спародированной античной классике, чтобы показать под фарсовой демифологизирующей оболочкой ход истории, ценность гуманистических идеалов, недопустимость гибели человеческой жизни во имя преступного государства [Там же, с. 310]. Существует мнение, что именно Фриш и Дюрренматт создали в своей стране «культуру строптивости», совершив прорыв из гельветического провинциализма в «просторы европейской словесности», избавив тем самым литературу от «синдрома запаздывания» и создав эстетическое пространство, подготовившее почву для будущих поколений писателей [Там же, с. 799].

Впоследствии множество авторов, писавших в послевоенные годы, посвятили свои произведения теме «Швейцария во Второй мировой войне», осмысливая формальное неучастие в ней Швейцарии. Среди этих авторов — О. Вальтер, Диггельман — молодые прозаики, появившиеся на литературной сцене к середине 1960-х гг. Также Адольф Мушг, Петер Биксель, Хуго Лёчер, Пауль Низон, Урс Видмер и другие

становятся впоследствии известными авторами. Для некоторых писателей тема Второй мировой войны оказывается очень важной и находит отражение во многих произведениях. К таким авторам относится Урс Видмер, родившийся в 1938 г. и опубликовавший свой первый рассказ в 1968 г. Он обращается к этой теме во многих работах (например, в романах «Дневник моего отца» [1], «Любовник моей матери» [2], «В Конго» [7]). Так, миф о неучастии Швейцарии во Второй мировой войне развенчивается в уже упомянутом романе «В Конго» (1996), где автор рассказывает о разведывательной службе «Викинг», являвшейся секретным подразделением швейцарской армии. Функцией «Викинга» была передача информации о планах и действиях фюрера союзникам. (Ее получали от адъютанта в штаб-квартире Гитлера.) Источники подтверждают, что данные сведения основаны на реальных исторических фактах — на истории базельского прокурора и дяди Видмера Эмиля Хэберли, памяти которого он посвящает книгу [6, с. 330]. Основываясь на прочитанном, мы можем сделать вывод, что о нейтралитете страны в войне не может быть и речи не только из-за наличия сопротивления, работающего на союзников, но и из-за сотрудничества Швейцарии с Германией. Например: помощь офицерам рейха, оказываемая симпатизировавшими фашизму гражданами Швейцарии (Амзель Шмихан); коммерческое взаимовыгодное сотрудничество с рейхом по поставкам оборудования для военной техники фашистов, представленное в романе господином Бергером, являющемся как успешным бизнесменом, продающим оптические приборы фашистам, так и, одновременно, сотрудником «Викинга». Персонаж Бергера стал олицетворением той двойственной позиции, занимаемой Швейцарией в годы Второй мировой войны, которая полностью опровергала и демифологизировала принцип нейтральности.

Видмер написал роман «В Конго» в 1990-е гг. Питер Арндс отмечает, что как раз в этот период интерес к нацистскому прошлому всколыхнулся в связи с неофашистским движением в Германии, победами ультраправых политиков в Австрии. Также вопрос о нейтралитете Швейцарии снова оказался в дискуссионном поле [6, с. 329]. Еще один пример демифологизации из этого романа приводит Питер Арндс: миф о генерале Гуизане и его стратегии поведения в случае вторжения нацистов. Генерал Гуизан был выбран командующим швейцарской армией, победив пронемецкого кандидата. Данный миф был создан

швейцарским правительством, чтобы дать отпор критике, обвиняющей Швейцарию в симпатиях к Германии, и превознести доблесть швейцарцев, защищающих свой нейтралитет. Миф представлял стратегию национальной защиты в случае нападения Германии, заключающуюся в отходе в горы, под защиту естественных границ. Когда нападение не состоялось, стали утверждать, что это произошло благодаря «чудесной» стратегии, которая спасла нацию. Видмер показывает несостоятельность утверждения о возможном нападении Германии, намекая на наличие «прямой связи» между Швейцарией и фашистской Германией. Эту «прямую связь» с Гитлером в романе имеет господин Бергер, олицетворяющий Швейцарию *pars pro toto*: номер, по которому он звонит и спасается таким образом от гестапо, является личным номером фюрера. Один из персонажей романа, бывший сотрудник «Викинга», хранит деревянные фигурки Гитлера и Гуизана, и когда он умирает, господин Бергер, его соратник по «Викингу», бросает их в могилу, что, по мнению Петера Эндса, развенчивает миф о генерале Гуизане, ставит точку в этом мифически-историческом образовании [6, с. 330].

Тема Второй мировой войны, возможно, еще долго будет волновать как литераторов, так и читателей во многих странах мира. В швейцарской немецкоязычной литературе XX в. это одна из интересных и глубоких тем для изучения, сопоставления и анализа. Швейцарские писатели-гуманисты, писатели-мыслители, разрушая мифологемы и стереотипы, связанные с восприятием Второй мировой войны и ее последствий, активно включились в процесс осмысления проблем и противоречий, разрешение которых важно для человечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Видмер У. Дневник моего отца : роман / пер. с нем. Е. Зись. М. : Текст, 2006.
2. Видмер У. Любовник моей матери : роман / пер. с нем. О. Асписовой. М. : Текст, 2004.
3. История швейцарской литературы. М. : ИМЛИ РАН, 2005. Т. 3.
4. Психологический лексикон : энцикл. словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2006 [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_lexicon.academic.ru/71/Демифологизация (дата обращения: 31.01.2017).
5. Любавина Е. В. Современная немецкоязычная литература Швейцарии = Deutschsprachige Gegenwartsliteratur aus der Schweiz : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003.

6. *Arnds P.* Into the Heart of Darkness: Switzerland, Hitler, Mobutu, and Joseph Conrad in Urs Widmer's Novel *Im Kongo* // *The German Quarterly* 71.4 (Fall 1998). Wiley-Blackwell on behalf of the American Association of Teachers of German (United States).

7. *Widmer U.* *Im Kongo*. Zürich : Diogenes Verlag AG, 1998.

О. В. Томберг

Уральский федеральный университет

**Специфика актуализации концепта «родство»
в пространстве художественных образов
англосаксонского эпоса «Беовульф»**

Аннотация. Рассматриваются особенности репрезентации концепта «родство» и участие лексем-репрезентантов в разработке образов в эпосе «Беовульф». Основную часть концептуальной области представляют этнонимы. Данные лексемы восходят к догосударственной эпохе и наделены положительной коннотацией.

Ключевые слова: концепт, картина мира, этноним, художественный образ.

O. V. Tomberg

Ural Federal University

**Peculiarities of Actualization of the Concept “Kinship”
in Introducing Artistic Images
in Anglo-Saxon Epic Poem “Beowulf”**

Abstract. The article focuses on research into peculiarities of representing a conceptual sphere of kinship in relation to artistic images of the Anglo-Saxon epic poem *Beowulf*. A major part of this sphere is constituted by ethnonyms dating back to a pre-state era in the history of the British Isles. These lexemes have positive stylistic coloring.

Key words: concept, picture of the world, ethnonym, artistic image.

Англосаксонский эпос «Беовульф», датируемый VII–VIII вв. н. э., представляет собой «определенный тип социальной памяти, обусловленный неповторимой социально-культурной средой» [Гуревич, с. 75].

© Томберг О. В., 2017

Создание эпоса на переломе эпох: переход к христианству, становление государственности на фоне междоусобных войн и постоянных набегов викингов — пассионариев способствовало тому, что эпическая картина мира представляет собой сложную комбинацию разновременных и разнокультурных фрагментов. Это сплав языческого и христианского мировоззрения; англосаксонских и скандинавских мотивов; межплеменной и государственной картин мира. Одним из инвариантных концептов, участвующих в разработке художественных образов эпоса, является концепт «родство». Интересно то, что актуализация данного концепта производится не только лексемами — прямыми номинациями темы родства (*modor, fæder, brodor, sunu* и др.), но преимущественно этнонимами, исторически восходящими к догосударственной, кровнородственной картине мира. Данные этнонимы имеют этимологию и семантику родственных связей.

1. **Maeg** — древнегерманское *maegas*, готское *megs* — близкий родственник, родич, группа сородичей — и его производные: *magth* (родство, племя), *mago-thegn* — родич-слуга, молодой родственник, воин.

2. **Cyn** — род, семья, родство, послужившее основой для слова *cyning* — король как глава рода, племени, объединения племен.

3. Понятием **sib** охватывались все степени родства, производные значения которого были дружба, мир (там, где родственники, всегда правят мир и дружба): *dryht — sib* — группа воинов, связанных родственными узами / мир или дружба, царившие в среде военных отрядов — идея «мира — родства».

4. **Cyththu (cuthth)** — родня и знакомые, корень *cyth* означал состояние родства и отождествлялся часто с тем, что ныне называется «родина», «страна». То, что родное — знакомое, известное и имеет силу в обществе. *Un-cuth* как неизвестное представлялось древнему человеку нехорошим и злым, против которого нужно бороться. Замкнутые неродственные группы противостояли друг другу по принципу «известное — неизвестное».

5. Понятие **folc** (древнескандинавский *folk*) охватывало весь народ, объединенный системой родственных связей — совокупность *magtha*. Это также имело отношение к наименованию общин, связанных системой родства — не весь народ в целом, а *folces*. По данным Беды Достопочтенного, к XIII в. на территории англосаксонских королевств

существовало около 5 000 folces. «Folc» представляет собой группу лиц, связанных в поэме друг с другом тесными, скорее всего — кровными узами. Корни понятия уходили в родоплеменную эпоху.

6. **Leod** — древнесаксонское, древневерхненемецкое (народ, люди, страна) — отмечено флуктуацией значений: дружина — аристократическое меньшинство, приближенные короля — замкнутая группа лиц, ограниченная кругом родства — социально отграниченная группа под чьим-то руководством (но не весь народ).

7. **Theod** — древний термин северных германских племен (двн, дск, готский) — добританского периода англосаксов. Он подчеркивал общность происхождения всех германцев и противопоставление своей культуры чужой. Отсюда понятие eltheodige — выходец из иной местности, представитель иноэтничной общности. Theoden — как общий представитель всего племени. Беовульф выступает как «theoden» в первой части эпоса, не будучи еще королем, и лишь приняв титул «cuning» во второй части, после смерти короля гаутов Хигелака, Беовульф уже становится полноправным главой своего народа — королем: «frod cuning», «eald ethel-weard» (мудрый король, страж отечества). При этом «ethel» также является этнонимом с этимологической составляющей родовых связей, поскольку первоначально служило обозначением родового наследственного имени.

8. Понятие **land** также имело этнический оттенок, оно всегда употреблялось с указанием на народ, проживающий на данной земле. Обитавшие вне land были чужаками.

9. Иное, по сравнению с семантикой вышеназванных слов, означает этноним «**rice**» — королевство — это земля, на которой проживает много «maegtha», которые объединены в «folc» либо в «theod», и управляется органом власти во главе с королем. Ключевой идеей данного этнонима стало объединение народа не родовыми узами предшествующей эпохи, а государственной властью. При этом могущество главы определяется не его властью над родом или племенем, а над территорией [3, с. 178–206].

В художественном пространстве эпоса данные этнонимы выполняют ряд поэтических функций и активно участвуют в разработке художественных образов. Прежде всего, они являются основами кеннингов, номинирующих мужские образы эпоса: короля (peod-cynninga, sige-rof cynning), героя (mago-dricht, leod-gebyrgean, magu-begn), воинов

(wine-magas, guþ-rice, man-cynnes mæg, freo-wine folca, maeg-secgan), врага (man-cynne fram, Caines cynne, cynnes feond, eltheodige). Интересно то, что преимущественно мужские образы концептуализируются на основе этнонимов, женские образы концептуализированы на основе терминов ближайшего родства, по линии отец — дочь и муж — жена (Hæreþes dohtor, Hoces dohtor, dohtor Eadwines, wif / cwen Hroðgares, freolic wif и т. д.). Участие этнонимов в интродукции женских образов минимально и сводится к паре поэтических формул: freolicu folccwen (королева Вальхев) и fremu folces cwen (королева Модрит). Такая дифференциация в наименовании мужских и женских образов является, возможно, лишним доказательством ограниченности мира англосаксонских женщин ближайшим окружением: данный тезис подтверждается при изучении концептуального пространства образа женщины в целом.

Этнонимы также являются лингвистическим средством выявления одной из ключевых онтологических оппозиций древнего мира: деление его на «своих» и «чужих». Несмотря на то, что Беовульф — национальный герой, до его победы над Гренделем он сохраняет определенную степень «чужести». Так, в описании взаимоотношений между данами доминируют термины родства (maeg, его производные, leod, sib). Признаки «своих» положительны, но при этом немногочисленны по сравнению с характеристиками гаутов: leofne (дорогой), worth-myndum (достойный, почитаемый), brego Beorht — Dane (умные датчане), aertheling ar-god, Хротгар — eald (старший), wine-dryhtne (дружеский), glæ-man (радостный), haelig under heofnum (святой), snotor (мудрый), sinc-gyfan / beago-bryttan (раздающий кольца, щедрый). Свои maegas и maego-thegn определяются также по месту присутствия и принадлежности к любимому для датской дружины месту — Хеороту, что также является их объединяющим фактором: saele-raedende, beor-scealca, beor-thege, wine-druncen (сотрапезники).

В отношении гаутов ситуация несколько иная. Степень «чужести» эксплицируется уже на сюжетном уровне: мотив приплыва Беовульфа с дружиной по морю из другого племени. На лингвостилистическом уровне это объективировано эпитетами sae-lithende, mere-lithende, sae-manna (приехавшие из-за моря), feor-buend/feor cuman (привычное для англосаксов определение чужаков), eltheodige (чужой, принадлежащий другому племени). В отношении гаутов лексемы со значением кровного родства употребляются значительно реже, в раскрытии образа

Беовульфа доминирует тема героизма и дружбы: *freaŋ Scyldinga*, *wine Scyldinga*, *Scyldinga gold-wine gumena*, *freo-wine folca*. По сравнению с немногочисленными характеристиками данов, описание качеств гаутов представлено более развернуто. У них подробно описываются доспехи, доминантными чертами характера являются боевой дух, отвага, смелость: *guth-searo geatolic* (украшенные боевые доспехи), *beorhte fyrd-searu* (яркие военные доспехи), *heathu-rincum* (воин), *maegen-craft* (сила, мощь), *heatho-rof* (боевая слава), Беовульф — *secg betsta* (лучший воин), *wisade* (мудрый), *wlanc* (гордый), *modiglicran* (смелый) и т. д. Наличие подобных оценочных определений также является способом причисления иноплеменников к миру «своих».

Свой мир — это мир собственных имен: основатель династии Скильдингов, его сын, их дети, Хротгар, Вальтхев, их дети Хредрик и Хродмунд, Хродульф, Унферт — все «свои» персонифицированы и единичны. Чужой мир в понимании древнего человека — этнически, культурно чуждый и враждебный, он недискретен, воспринимается нерасчлененно. Дружина Беовульфа не маркирована антропонимами: *mago-rinca hear*, *folces hyrde*, *secg hear* (имя воина-гаута Эскхере, убитого матерью Гренделя, мы узнаем лишь во второй части эпоса, на территории гаутов). На протяжении всего пребывания Беовульфа с дружиной у данов присутствует номинация гаутов как *gaest* (*gist*). По мнению Э. Бенвениста, готское «*gasts*» соответствует латинскому «враг», исходя из древнейшего представления, согласно которому чужой, чужестранец — враг. Степень «чужести» в отношении Беовульфа значительно сокращается после его сражения с Гренделем и адаптации Хротгаром: во время триумфального пира он объявлен сыном Хротгара, что постепенно перемещает его ближе к ядру категории «свои» — *sunu*, *brothor*, *haeletha bearn*. При этом лингвостилистическая тональность образа Беовульфа меняется в сторону его приближенности к ядру кровно-родственных отношений: *sibbe*, *secgan maeg*, *wid-cythes wig*, *sunu*, *maegum*, *folc ond rice*, *rice theoden*.

Сосуществование этнонимов, восходящих к разным стадиям развития англосаксонской нации — от древнего родоплеменного объединения до зарождения начал государственности, — обладает в поэме лингвостилистическим потенциалом: это предоставляло сказителю возможности варьирования в зависимости от целей повествования и сюжетных ходов. После сражения с Гренделем во время пира

Беовульф провозглашается сыном Хротгара — адаптация за заслуги перед данами.

Динамика употребления этнонима «leod» также иллюстрирует примеры лингвостилистической вариативности: данный этноним может обозначать весь народ, а также лишь часть приближенных короля и более узко — знатных предводителей отрядов. И Хротгар, и Беовульф (после побед над чудовищами) именуются «leod», однако Хигелак как король гаутов не наделен этим определением. Объяснить это возможно на сюжетном уровне: как утверждает Е. Шервуд, певцу, очевидно, необходимо было подчеркнуть, что действие происходит в тесно очерченном кругу лиц, поэтому все окружающие Хротгара в Хеороте именовались «leod»: и знатные представители, и сами дружины [3, с. 202]. При этом во второй части поэмы, когда действие территориально уже не замкнуто стенами Хеорота, а происходит в стране гаутов, жители этой страны именуются также посредством этнонима «leod» — Wedera leode, Geata leode. В эпосе представлена вся динамика развития этнонима от знатного представителя военного отряда — через принадлежность к дружине — до идентификации себя с народом, при этом «старое содержание структуры общества постепенно перестраивалось и заменялось новым в соответствии с потребностями «leod» [Там же, с. 203]. В художественном отношении такая перестройка предоставляет дополнительные возможности лингвостилистической вариативности.

Коннотативный фон этнонимов в тексте поэмы положительный, что объясняется мировоззренческими и социальными особенностями эпохи начала становления этнической общности, когда слишком сильна инерция восприятия общества на основе прежних кровно-родственных отношений. Родное не может быть плохим, оно наделено позитивными и ценными качествами: leof (дорогой), haelig (святой), fen ond faesten (процветающий), aetheling (благородный), hige-rofne (умный), wisade (мудрый), craeftig (хитрый, ловкий), freogan (свободный), gestreona (достойный), haeletha leofost (самый любимый) и т. д.

Образ врага представлен персонажами хтонических чудовищ — Гренделя, его матери и дракона. Он концептуально связан с миром потусторонних сил, имеет отрицательную маркированность: ellen-gaest (злой дух), eotenas (чудовище), gryre (ужас), ban (убийца), faehthe ond fygene (враждебный и огненный), feond (дьявол), latho (отвратительный),

dreore fahne (жестокий враг), syn-scatha (грешный) и т. д. В стилистической разработке данных персонажей термины родства практически не участвуют, исключением является этноним «супп» — сравнение Гренделя с ветхозаветным Каином «Cainnes суппe». В данном случае лексема выступает в гентильном значении, проводя параллель между преступлениями Каина и Гренделя.

Таким образом, концептуальная сфера «родство» активно участвует в разработке положительных образов англосаксонского эпоса «Беовульф». Участие концептов родства в образе врага сведено к минимуму, поскольку данная область обладала положительной коннотацией в англосаксонской культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : УРСС, 2002. 448 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. М. : Языки славянской культуры, 2001. 288 с. (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
3. Шервуд Е. От англосаксов к англичанам. К проблеме формирования английского народа. М. : Наука, 1988. 240 с.

**А. В. Хромовских
Е. В. Кондрашова**

Сибирский государственный аэрокосмический университет

Адаптация детской иностранной художественной литературы с точки зрения психолингвистического аспекта перевода

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам адаптации детской иностранной литературы с точки зрения психолингвистического аспекта перевода.

Ключевые слова: перевод, теория перевода, художественный перевод, детская литература, психолингвистический аспект перевода.

A. V. Khromovskiykh
E. V. Kondrashova

Siberian State Aerospace University

Adaptation of Children's Foreign Fiction from the Point of View of Psycholinguistic Aspect of the Translation

Abstract. Article is devoted to the main questions of adaptation of children's foreign literature from the point of view of psycholinguistic aspect of the translation

Key words: translation, translation theory, literary translation, children's literature, psycholinguistic aspect of the translation.

Адаптированный перевод — вид преобразования при переводе, в результате которого не только происходит изменение в описании той или иной предметной ситуации, но и заменяется сама предметная ситуация. Адаптированный перевод является менее строгой формой межкультурного и межязыкового посредничества (реферат, переделка, подражание и т. п.). По мнению Н. К. Гарбовского, неадаптированный под реалии читателя перевод художественного текста может быть данным читателем неверно истолкован, так как некоторые предметные ситуации, предметы и явления, характерные культуре автора оригинального текста, могут быть чужды, непонятны и даже враждебны культуре получателя перевода [1, с. 403]. Таким образом, текст не сможет вызвать нужного коммуникативного эффекта и изначальный авторский смысл (посыл) будет утрачен.

Адаптация перевода играет довольно неоднозначную роль в процессе перевода: с одной стороны, данный прием помогает читателю понять автора в более полной мере, а с другой — частичное уничтожение межкультурных границ и формирование ложного представления о схожести культур разных стран [2]. Суть процесса адаптации зарубежной детской литературы сводится к жертве целостностью и самобытностью оригинала. Детская литература в первую очередь адресована детям, поэтому задача писателей и авторов переводов — адаптировать послание, заключенное в тексте для детского читателя, сделать мир зарубежной литературы ближе и доступнее, при этом расширяя диапазон познавательных возможностей ребенка, раскрывая перед ним увлекательный мир сказки [3].

Необходимо понять, какие принципы перевода следует соблюдать, чтобы достичь поставленной цели и перевести, а точнее, адаптировать оригинал текста для восприятия детской аудиторией иной культурной принадлежности.

Для решения данной проблемы мы проанализировали первую главу оригинального текста произведения Джеймса Барри «Peter Pan and Wendy» [4] и три варианта перевода данного отрывка (переводчики: Н. Демурова (П1) [5], И. Токмакова (П2) [6]) с точки зрения межкультурной коммуникации и адаптации литературы для понимания детей СССР и России.

В первую очередь необходимо отметить, что наиболее полный перевод выполнила Н. Демурова, а переводы И. Токмаковой и М. Торчинской выполнены в форме пересказа. При этом пересказ П2 лишен только определенных моментов повествования, которые раскрывают некоторые особенности главных героев. На наш взгляд, такой формат пересказа не совсем уместен при переводе непосредственно художественной литературы, так как, лишая читателя определенных деталей повествования, переводчик лишает его возможности проникнуться рассказом в полной мере и, как следствие, не до конца понять замысел автора. Еще один немаловажный нюанс — это перевод непосредственно реплик и философских высказываний, а также описание героя. Так, в оригинале и переводе П1 мистер Дарлинг представлен нам как человек сдержанный, манерный, образованный (несмотря на иронию автора относительно незнания тонкостей банковского дела, но умения подать себя нужным образом, чтобы создать ложное впечатление о себе и завоевать уважение, после чего еще и не упустить возможности похвастаться перед дочерью); в переводе П2 представлена иная картина: здесь мистер Дарлинг представлен именно как человек, знающий все тонкости банковского дела, за что его уважала жена. Места хвастовству переводчик в своей работе не «предоставил». При всем этом читатель может наблюдать следующий парадокс: в оригинале и в П1 речь героя более литературная:

(О.) "...the question is, can we try it for a year on nine nine seven?"

(П1) «Вопрос теперь в том, сможем ли мы прожить год на девять фунтов семь шиллингов и девять пенсов в неделю?»

В то же время П2 переводит данную фразу следующим образом:

(П2) «Короче говоря, как ты думаешь: мы можем прожить на девятьсот девяносто семь фунтов в год?»

Данный парадокс можно объяснить с двух сторон: переводчика (психолингвистическая модель перевода) и разности культурного восприятия (межкультурная коммуникация).

Психолингвистическая модель перевода (в отличие от ситуативной, трансформационно-семантической) отражает переводческий процесс как нечто обобщенное, определяет направление внутреннего мышления переводчика, а также поэтапное перемещение от оригинального текста к результату переводческой деятельности — готовому тексту на языке перевода.

Согласно этой модели процесс перевода проходит в 2 этапа: 1) перевод текста с языка оригинала на внутреннее виртуальное понимание; 2) перевод оригинального текста из виртуального осознания в язык перевода.

Под виртуальным осознанием понимается непосредственно само мышление переводчика. Иначе говоря, для того, чтобы передать мысль автора на родной язык, переводчику необходимо «пропустить» текст через себя, свою культуру. Таким образом, нам необходимо обратиться к биографиям Н. Демуровой и И. Токмаковой.

Нина Михайловна Демурова на момент перевода «Питера Пэна» в 1964 г. проживала и работала в г. Дели, Индия. В связи с этим переводчик не был ограничен культурологическими рамками и рамками цензуры, соответственно, в качестве результата перевода мы видим текст, максимально приближенный к тексту-оригиналу [7]. Однако в своей работе переводчик сделала одно исключение: в переводе П1 отсутствует отрывок, в котором говорится о том, как миссис Дарлинг наводила порядок в голове своих детей. Такой ход был принят в связи с тем, что в русской культуре «копание» в чьей-либо голове априори считается моветоном и может вызвать некоторое отвращение взрослого читателя, а неокрепший детский ум может воспринять это как норму, что неминуемо приведет к конфликтам с окружающими.

В свою очередь, Ирина Петровна Токмакова на момент создания перевода-пересказа (1981 г.) работала и проживала в Москве, соответственно, была обязана придерживаться не только национальных особенностей носителей языка перевода, но и требований цензуры, действовавших на момент создания пересказа [8].

Именно из-за данных трудностей и особенностей перевода мы можем наблюдать такие «несостыковки», как указано выше: британский

менталитет подразумевает попытки проявить себя с лучшей стороны, даже если приходится прибегать к хитростям, чему соответствует высокий стиль общения (что мы видим в П1), а советский — стремление быть хорошим работником и достойным уважения мужем/женой, но без культа собственного эго, что отражается в чуть более просторечном обращении к жене.

В связи с достаточно строгими требованиями цензуры СССР перевод П2 получился довольно сухим на эмоции (например: «Нэна оказалась не няней, а чистым золотом. Она купала всех троих»). Однако оригинальный текст и перевод П1 буквально насыщены экспрессивными приемами («Ах, если б ты осталась такой навсегда!»; «Нэна оказалась просто сокровищем. Как строга она была во время купания!» и проч.). Согласно форуму, посвященному обсуждению подобных произведений [9], перевод П1 является более интересным современному юному читателю, из чего следует вывод, что чем текст более эмоционально насыщен, тем больше эмоций он вызывает и глубже «погружает» в пучину событий, описанных в книге.

Выводы, к которым мы пришли в ходе исследования: 1) необходимо учитывать реалии и культуру носителей языка; 2) так как целевая аудитория — 6+ лет, то и язык подачи должен быть простым и понятным среднестатистическому ребенку; 3) уместность и неуместность тех или иных речевых оборотов в рамках заданной культуры. На сегодняшний день политика цензуры выдвигает менее жесткие требования, таким образом, переводчик вправе выбирать манеру повествования переведенного текста: если он ставит перед собой цель только передать основное содержание произведения, то будет вполне достаточно перевода в форме пересказа произведения. В противном случае перевод данного текста будет считаться вольным, что, по мнению В. В. Сдобникова, недопустимо в современном мире [10, с. 297–298].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гарбовский Н. К.* Теория перевода. М. : МГУ, 2004. 543 с.
2. Основные понятия переводоведения (отечественный опыт) : терминолог. словарь-справочник / Отд. языкознания ; отв. ред. канд. филол. наук М. Б. Раренко. М., 2010. 260 с. (Сер.: Теория и история языкознания).

3. *Исаковская А. Ю.* Детская сказка в русской советской литературе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/detskaya-skazka-v-russkoi-sovetskoj-literature> (дата обращения: 31.01.2017).

4. *Barrie J. M.* Peter Pan. N. Y. : Random House Value Publishing, Inc., 1999. 267 p.

5. *Барри Д. М.* Питер Пэн и Венди: сказочная повесть / пер. с англ. Н. Демуровой. М. : РОСМЭН, 2016. 224 с.

6. *Барри Дж.* Питер Пэн / пересказ с англ. И. Токмаковой. М. : Махаон, 2015. 176 с.

7. *Ольга Корф.* Демурова Нина [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kukymber.ru/authors.php?author=113> (дата обращения: 02.02.2017).

8. Токмакова Ирина Петровна [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Токмакова,_Ирина_Петровна (дата обращения: 02.02.2017).

9. Книга «Питер Пэн и Венди» — какой перевод лучше почитать [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/topic-55301497_30427167 (дата обращения: 25.01.2017).

10. *Сдобников В. В.* Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода [Электронный ресурс]. URL: <http://www.linguanet.ru/science/dissD/dissD2/D2-2015/SdobnikovV/SdobnikovV-DdzR.pdf> (дата обращения: 01.02.2017).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Sherrie Kincaid, EFL specialist, CRA Services, LLC, Cedar Hill, Texas U.S.A., *sherrie.kincaid@hotmail.com*

Абаева Евгения Сергеевна, канд. филол. наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, *abaevaes@bk.ru*

Андриевских Светлана Сергеевна, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *ssv57@mail.ru*

Анчугова Ольга Вячеславовна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *leleka-eka@mail.ru*

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психол. наук, доцент, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, Калуга, *mariam_rav@mail.ru*

Арутюнян Елена Араратовна, магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *e.arutyunyan@mail.ru*

Бабицкая Елена Владимировна, магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *babitelena@mail.ru*

Белозерова Анна Алексеевна, преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *annabelz@yandex.ru*

Божко Екатерина Михайловна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *ekaterina.bozhko@gmail.com*

Бредихина Ирина Алексеевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *biac@yandex.ru*

Волкова Татьяна Александровна, канд. филол. наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, *tatia.volkova@gmail.com*

Генчева Юлиана, ст. преп., Университет Йоханнес Кеплер, Линц, Австрия, *yuliyana.gencheva@jku.at*

Гришина Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент, Уральский институт ГПС МЧС России, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *grishinalena18@yandex.ru*

Даминова Юлия Ринатовна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *rina_j@mail.ru*

Дате Марион, Dr. phil., Университет имени Фридриха Шиллера, Йена, Германия, *marion.dathe@interculture.de*

Долганова Ольга Борисовна, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *olyena555@yandex.ru*

Дроздова Ирина Борисовна, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *DIB53@yandex.ru*

Дронова Ольга Александровна, и. о. зав. кафедрой русского языка как иностранного, доцент, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов, *oa.dronova2014@yandex.ru*

Дубинин Сергей Иванович, доктор филол. наук, проф., Самарский национальный исследовательский университет, Самара, *doubinin@mail.ru*

Дымова Елена Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *dymovae@mail.ru*

Зарифуллина Дарья Павловна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *Dashyta_gr@mail.ru*

Золотарева Наталия Викторовна, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *nzolot@rambler.ru*

Ивукина Елена Сергеевна, канд. экон. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *us-delinyaz@usue.ru*

Калинина Екатерина Эдуардовна, канд. филол. наук, доцент, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, Глазов, *ekalinina1979@yandex.ru*

Киндлер Евгений Александрович, канд. пед. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *kindler.e@mail.ru*

Ковалева Александра Георгиевна, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *kovalka73@mail.ru*

Кожухова Ирина Владимировна, канд. филол. наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, *vinantov@mail.ru*

Колотнина Елена Владимировна, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *elena_kolotnina@mail.ru*

Кондрашова Елена Валерьевна, доцент, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени акад. М. Ф. Решетнёва, Красноярск, *sashaa95@mail.ru*

Корнеева Лариса Ивановна, доктор пед. наук, проф., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *lorakorn@list.ru*

Кошкарлова Наталья Николаевна, доктор филол. наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, *nkoshka@rambler.ru*

Куприна Тамара Владимировна, канд. пед. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *tvkuprina@mail.ru*

Кушнерук Светлана Леонидовна, канд. филол. наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, *Svetlana_kush@mail.ru*

Ма Жунюй, преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *727188315@qq.com*

Макарова Елена Николаевна, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *makarovayn@mail.ru*

Мамаева Ирина Ивановна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *tamaeva_i_i@inbox.ru*

Мезенцева Татьяна Александровна, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *tanya_mezentseva@mail.ru*

Милостивая Александра Ивановна, канд. филол. наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, *amilostivaya@inbox.ru*

Музафарова Анна Давидовна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *anutadc@mail.ru*

Обвинцева Ольга Владимировна, канд. филол. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *olgaobv@gmail.com*

Овешкова Анна Николаевна, канд. филол. наук, доцент, Институт философии и права УрО РАН; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *oveshkova-anna@yandex.ru*

Ольшванг Ольга Юрьевна, канд. филол. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *Olga020782@mail.com*

Паздникова Юлия Андреевна, ст. преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *Juliet888@mail.ru*

Первухина Ирина Витальевна, МА (США), доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *irinapervukhina@gmail.com*

Пузанова Екатерина Дмитриевна, преп., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *ekaterina.327@mail.ru*

Сдобников Вадим Витальевич, доктор филол. наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, *artist232@rambler.ru*

Сергеева Любовь Владимировна, аспирант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *Ljubov-05@mail.ru*

Скопова Людмила Валентиновна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *inlingua@usue.ru*

Соколова Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *olgalsokol@mail.ru*

Соснина Наталья Георгиевна, ст. преп., Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *natalya789@yandex.ru*

Стихина Ирина Александровна, ст. преп., Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *aniris.irina@yandex.ru*

Терехова Наталья Юрьевна, ст. преп., Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, *terna@yandex.ru*

Томберг Ольга Витальевна, канд. филол. наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *olgatomberg@yandex.ru*

Фортеса Фернандес Рафаэль Филиберто, PhD., канд. пед. наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, *rafaelforteza@gmail.com*

Хромовских Александра Владимировна, студент, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени акад. М. Ф. Решетнёва, Красноярск, *sashaa95@mail.ru*

Шевелева Виктория Владимировна, начальник кафедры иностранных языков, Уральский институт ГПС МЧС России, Екатеринбург, *viv.18@mail.ru*

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Sherrie Kincaid, EFL specialist, CRA Services, LLC, Cedar Hill, Texas
U.S.A., *sherrie.kincaid@hotmail.com*

Abaeva Evgeniya Sergeevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University, Moscow, *abaevas@bk.ru*

Andrievskikh Svetlana Sergeevna, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *ssv57@mail.ru*

Anchugova Olga Vyacheslavovna, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *leleka-eka@mail.ru*

Arpentieva Mariyam Ravilyevna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, *mariam_rav@mail.ru*

Arutyunyan Elena Araratovna, Master's student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *e.arutyunyan@mail.ru*

Babitskaya Elena Vladimirovna, Master's student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *babitelena@mail.ru*

Belozerova Anna Alekseevna, Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *annabelz@yandex.ru*

Bozhko Ekaterina Mikhailovna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *ekaterina.bozhko@gmail.com*

Bredikhina Irina Alekseevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *biac@yandex.ru*

Volkova Tatiana Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, *tatia.volkova@gmail.com*

Gencheva Yuliana, Senior Lecturer, Johannes Kepler University Linz, Austria, *yuliyana.gencheva@jku.at*

Grishina Elena Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *grishinalena18@yandex.ru*

Daminova Yulia Rinatovna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *rina_j@mail.ru*

Date Marion, Doctor of Philosophy, Friedrich Schiller University of Jena, Germany, *marion.dathe@interculture.de*

Dolganova Olga Borisovna, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *olyena555@yandex.ru*

Drozдова Irina Borisovna, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *DIB53@yandex.ru*

Dronova Olga Aleksandrovna, Associate Professor, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov, *oa.dronova2014@yandex.ru*

Doubinin Sergey Ivanovich, Doctor of Philological Sciences, Professor, Samara National Research University, Samara, *doubinin@mail.ru*

Dymova Elena Evgenyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *dymovae@mail.ru*

Zarifullina Daria Pavlovna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *Dashy-ta_gr@mail.ru*

Zolotareva Natalia Viktorovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *nzolot@rambler.ru*

Ivukina Elena Sergeevna, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *us-delinyaz@usue.ru*

Kalinina Ekaterina Yeduardovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Kolenko, Glazov, *ekalinina1979@yandex.ru*

Kindler Evgeniy Aleksandrovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *kindler.e@mail.ru*

Kovaleva Aleksandra Georgievna, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *kovalka73@mail.ru*

Kozhukhova Irina Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, *vinantov@mail.ru*

Kolotnina Elena Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *elena_kolotnina@mail.ru*

Kondrashova Elena Valeryevna, Associate Professor, Siberian State Aerospace University named after academician M. F. Reshetnev, Krasnoyarsk, *sashaa95@mail.ru*

Korneeva Larisa Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *lorakorn@list.ru*

Koshkarova Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, South Ural State University, Chelyabinsk, *nkoshka@rambler.ru*

Kuprina Tamara Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *tvkuprina@mail.ru*

Kushneruk Svetlana Leonidovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, *Svetlana_kush@mail.ru*

Ma Zhunyi, Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *727188315@qq.com*

Makarova Elena Nikolaevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *makarovayn@mail.ru*

Mamaeva Irina Ivanovna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *mamaeva_i_i@inbox.ru*

Mezentseva Tatiana Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *tanya_mezentseva@mail.ru*

Milostivaya Aleksandra Ivanovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, North-Caucasus Federal University, Stavropol, *amilostivaya@inbox.ru*

Muzafarova Anna Davidovna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *anutadc@mail.ru*

Obvintseva Olga Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *olgaobv@gmail.com*

Oveshkova Anna Nikilaevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Institute of Philosophy and Law, the Russian Academy of Sciences, Ural Branch, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *oveshkova-anna@yandex.ru*

Olshvang Olga Yurievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *Olga020782@mail.com*

Pazdnikova Yulia Andreevna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *Juliet888@mail.ru*

Pervukhina Irina Vitalievna, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *irinapervukhina@gmail.com*

Puzanova Ekaterina Dmitrievna, Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *ekaterina.327@mail.ru*

Sdobnikov Vadim Vitalievich, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, *artist232@rambler.ru*

Sergeeva Ljubov Vladimirovna, Post-graduate student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *Ljubov-05@mail.ru*

Skopova Ludmila Valentinovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *inlingua@usue.ru*

Sokolova Olga Leonidovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *olgalsokol@mail.ru*

Sosnina Natalia Georgievna, Senior Lecturer, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *natalya789@yandex.ru*

Stikhina Irina Aleksandrovna, Senior Lecturer, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *aniris.irina@yandex.ru*

Terekhova Natalia Yuriyevna, Senior Lecturer, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, *terna@yandex.ru*

Tomberg Olga Vitalievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *olgotomberg@yandex.ru*

Forteza Fernandez Rafael Filiberto, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, *rafaelforteza@gmail.com*

Khromovskykh Aleksandra Vladimirovna, student, Siberian State Aerospace University named after academician M. F. Reshetnev, Krasnoyarsk, *sashaa95@mail.ru*

Sheveleva Viktoriya Vladimirovna, Head of the Chair of Foreign Languages, Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Yekaterinburg, *viv18@mail.ru*

Электронное научное издание

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА
В МЕЖДУНАРОДНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Материалы VI Международной
научно-практической конференции
3 марта 2017 года*

г. Екатеринбург, Россия

Ответственный за выпуск	<i>Д. Д. Залесова</i>
Корректор	<i>С. Г. Галинова</i>
Компьютерная верстка	<i>Л. А. Хухаревой</i>

Подписано 27.11.17. Формат 60 × 84¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 16,0. Объем 2,54 Mb.

Издательство Уральского университета
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Издательско-полиграфический центр УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru
<http://print.urfu.ru>

